

**TATIANE CHRISTINE BIERSTEKER**

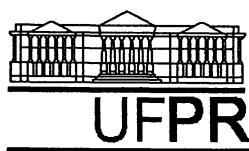
**UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM  
RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre em Educação  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor  
de Educação, Área de Concentração "Cognição  
e Aprendizagem Escolar", Universidade Federal  
do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina  
Kirchner Guimarães

**CURITIBA**

**2003**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **TATIANE CHRISTINE BIERSTEKER**  
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES; DR<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO e DR<sup>a</sup> MARIA HELENA CORDEIRO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

  
DR<sup>a</sup> SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES (Presidente)

Apreciação

*aprovada*


  
DR<sup>a</sup> MARIA AUGUSTA BOLSANELLO (Membro Titular)

*aprovada*

  
DR<sup>a</sup> MARIA HELENA CORDEIRO (Membro Titular)

*aprovada*

Curitiba, 15 de agosto de 2003

  
Profª Drª Lígia Regina Klein  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

*Dedico esta dissertação aos meus pais, Trudy e Pieter, aos meus irmãos, Pieter, Susi e Simone, às minhas sobrinhas, Anna Christina e Suzan, pois com imenso amor e carinho me apoiaram e incentivaram na realização deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração deste trabalho. Algumas delas, entretanto, foram de fundamental importância para a realização do mesmo. A todas elas, meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida, por estar sempre presente, apoiando-me nos momentos mais difíceis de minha vida, e por ter me incentivado a não desistir, mesmo quando “os ventos” diziam o contrário...

À Trudy, mãe e amiga, e Pieter, pai e amigo, pelo exemplo de coragem e idealismo em todos os momentos.

Aos meus irmãos Pieter, Susi e Simone, cunhado Albert e sobrinhas Anna Christina e Suzan, presentes nesta jornada de estudos, pelo otimismo, apoio e sorrisos de encorajamento.

Aos meus tios, Rose e Mauro, e ao meu primo, Thiago, pela acolhida quando necessário.

Em especial à professora Mestra Neiva de Oliveira Moro, pelo incentivo e confiança em mim depositados.

Às amigas Jocimara, Monica, Marilza, Thais, Antonieta e Marli Menarin, pela colaboração e disponibilidade constante, apoiando-me nos momentos difíceis desta caminhada.

Aos colegas de Mestrado Marilza, Rosane, Luiz Fernando, Margarete, Cristiane e Jandi, que através das discussões e conversas acabaram contribuindo para a produção do presente trabalho, bem como pelo encorajamento numa fase muito difícil de minha vida.

Ao meu ex-namorado Marcio Marques Nabeto, pelo apoio em momentos de indecisão, pelo companheirismo e pela paciência demonstrados nesta caminhada.

À professora Sandra Regina Kirchner Guimarães, pela orientação e amizade.

Às professoras Verônica Branco e Maria Helena Cordeiro, pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

À professora Maria Augusta Bolsanello, pelo humanismo demonstrado quando necessário e por fazer parte da banca de defesa do presente trabalho.

Aos professores da Linha de Pesquisa “Cognição e Aprendizagem Escolar”, José Alberto Pedra, Maria Augusta Bolsanello, Araci Asinelli da Luz, Paulo Ricardo Rossi e Sandra Regina Kirchner Guimarães, pela confiança e sugestões que me forneceram em momentos necessários.

Às Diretoras das escolas municipais e todas as Professoras envolvidas na pesquisa, pela acolhida e auxílio prestados.

Às Secretárias Municipais de Educação de Carambei por permitirem e apoiarem o presente trabalho de pesquisa.

**SUMÁRIO**

**LISTA DE QUADROS** ..... vii

**RESUMO** ..... viii

**ABSTRACT** ..... xix

**1 INTRODUÇÃO**..... 1

    1.1 JUSTIFICATIVA..... 1

    1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA ..... 3

    1.3 HIPÓTESES DE TRABALHO ..... 6

    1.4 OBJETIVOS ..... 6

**2 REVISÃO DA LITERATURA** ..... 7

    2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA ESCRITA..... 7

        2.1.1 LINGUAGEM ESCRITA COMO CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO DA FALA .. 8

        2.1.2 LINGUAGEM ESCRITA COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE ..... 10

        2.1.3 MODELOS INTERATIVOS ..... 14

    2.2 CONCEPÇÕES DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM ..... 17

        2.2.1 Implicações educacionais da abordagem inatista na alfabetização ..... 19

        2.2.2 Implicações educacionais da abordagem comportamentalista na alfabetização ..... 21

        2.2.3 Implicações educacionais da abordagem interacionista na alfabetização ..... 27

**3 METODOLOGIA** ..... 52

    3.1 CAMPO DE ESTUDO ..... 52

    3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS ..... 52

    3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ..... 54

    3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS ..... 58

    3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS ..... 61

**4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE E DOS DADOS**..... 64

**5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES** ..... 97

    5.1 RETROSPECTIVA DE ESTUDO ..... 98

    5.2 CONCLUSÕES ..... 99

    5.3 PROPOSTAS E SUGESTÕES.....104

**ANEXO 1** .....107

**REFERÊNCIAS** .....126

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS NA PESQUISA.....	53
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO A IDADE .....	54
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO AS HORAS SEMANAIS QUE AS MESMAS TRABALHAM.....	55
QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO ENQUANTO PROFESSORAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª, 3ª E 4ª SÉRIES.....	55
QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO ENQUANTO PROFESSORAS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE 1ª SÉRIE .....	56
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO A FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	56
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO O TEMPO DE CONCLUSÃO DE SUA FORMAÇÃO EM CURSO SUPERIOR.....	57
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO OS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO QUE REALIZARAM NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO .....	57
QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS QUANTO À NECESSIDADE DO DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-REQUISITOS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	67
QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO A CONCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DE UMA “IDADE IDEAL” PARA O ALUNO SER ALFABETIZADO .....	68
QUADRO 11 –DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO A CONCEPÇÃO SOBRE A NECESSIDADE DE “PRONTIDÃO” PARA O INÍCIO DA APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO .....	69
QUADRO 12 –DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO AO MOMENTO QUE CONSIDERAM QUE SEU ALUNO ESTÁ ALFABETIZADO .....	72
QUADRO 13 –DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À INTERFERÊNCIA DOS PAIS NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	75
QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITURA/ESCRITA NAS CRIANÇAS .....	77
QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO TIPO DE ATIVIDADES UTILIZADAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	81
QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO À UTILIZAÇÃO DA “CÓPIA” COMO PRÁTICA DE ENSINO .....	83
QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO À UTILIZAÇÃO DA “PRODUÇÃO TEXTUAL” COMO PRÁTICA DE ENSINO.....	86
QUADRO 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO À UTILIZAÇÃO DO “LIVRO DIDÁTICO” EM SALA DE AULA.....	87
QUADRO 19 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS COM RELAÇÃO AO QUE É DESTACADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, OU A MEDIÇÃO DE PROFESSORES (E COLEGAS) OU A CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES INTERPRETATIVAS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO .....	90
QUADRO 20 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O MOMENTO EM QUE SE PERCEBE QUE SEU ALUNO ESTÁ COM DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM.....	93

## **RESUMO**

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar as concepções de aprendizagem e de alfabetização que embasam as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. Os sujeitos da pesquisa são 12 professoras que atuam em turmas de 1ª série no município de Carambeí no ano letivo de 2003. As professoras pesquisadas respondem, individualmente, uma entrevista, cujo roteiro de perguntas focaliza quatro eixos temáticos: pré condições para a aprendizagem da leitura e da escrita; concepção de alfabetização; aquisição do sistema alfabético de escrita e; intervenção pedagógica na sala de aula. Duas hipóteses norteiam a investigação: a primeira é a de que as professoras alfabetizadoras possuem diferentes concepções acerca da linguagem escrita, decorrente tanto de sua formação acadêmica quanto das suas próprias experiências com a linguagem escrita. A segunda hipótese preconiza que as concepções das professoras a respeito da linguagem escrita relacionam-se com suas concepções do processo ensino-aprendizagem na alfabetização. Ambas as hipóteses são confirmadas. Em relação à primeira hipótese a pesquisa efetuada verifica que as professoras possuem, de fato, diferentes concepções de linguagem escrita, algumas a concebem meramente como um código de transcrição da fala, enquanto outras consideram que ela seja um verdadeiro sistema de representação da linguagem. A análise qualitativa dos dados coletados indica que: a concepção adotada pelas professoras no processo ensino-aprendizagem na alfabetização é em grande parte comportamentalista (defendem a necessidade do desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização e relatam uma prática pedagógica que visa a reprodução pelos alunos dos conteúdos trabalhados em sala de aula); a maioria das professoras conhece os níveis de desenvolvimento pelos quais passam as crianças para entenderem a representação alfabética da língua, mas não sabem propor atividades adequadas ao nível que os alunos se encontram. No que diz respeito à segunda hipótese a investigação revela que grande parte das professoras alfabetizadoras pesquisadas concebem a linguagem escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, sendo que esta concepção está diretamente relacionada com as atividades de ensino que são propostas. Conclui que as professoras possuem um conhecimento superficial da proposta interacionista de ensino e, por isso, orientam seu trabalho pedagógico nas poucas e fragmentadas informações que possuem. Propõe que seja promovida entre as professoras uma maior socialização dos trabalhos e experiências de seus colegas que desenvolvem uma prática alfabetizadora que possibilita a participação ativa dos alunos na construção de seu conhecimento a respeito da linguagem escrita. Enfim, sugere que seja implementado junto às professoras alfabetizadoras um trabalho de formação continuada, para que elas possam desenvolver uma prática pedagógica pautada nos princípios da abordagem interacionista.

## **ABSTRACT**

This essay has the main purpose of investigating conceptions of learning and of the teaching of reading that to founding the practice pedagogic the surveyed theaters. The survey's subjects are 12 teachers acting with groups in the first grade, in the municipality of Carambeí, during the school year of 2003. The surveyed teachers individually answer an interview questionnaire, the question route of which focuses on four thematic points: pre-conditions for learning to read and to write; conceptions the teaching of reading; acquisition of the writing alphabetic system and pedagogic intervention in the classroom. Two hypothesis direct the investigation: first, that the teachers that to teach and to read have different principles with respect to the written language, resulting both from their academic formation and their own practices with the written language. The second hypothesis preconize that the teachers' with respect to the written language relation with your conceptions the literacy teaching-learning process. Both hypothesis are confirmed. As to the first hypothesis, the survey effect confirms that the teachers have, the fact, different conceptions with respect to written language, some consider it merely a transcription code of the speech, while others considered that it is a real system of the language's representation. The qualitative analysis of the collected data indicates that the principle adopted by the teachers in the literacy teaching-learning process is mostly behaviorist (defend the need for developing pre-requisites for literacy and report a pedagogic practice aiming at the reproduction by the students of the contents worked on in the classroom); most of the teachers know the levels of development undergone by the children in order to understand the alphabetic representation of the language, but do not know how to propose appropriate activities for the level at which the student stand now. As to the second hypothesis, the investigation raveling that a considerable part of the surveyed literacy teachers conceiving the written language as a graphic transcription code of the sound units, part this conception is directly related to the teaching activities being proposed. It is concluded that the teachers have a superficial knowledge of the teaching interaction proposal and, thereby, base their pedagogic work on the few and fragmented data available to them. It is proposed that it should be promoted among the teachers a greater socialization of the work and experience of their colleagues, who developing a practice pedagogic that enable the students' active participation in the construction of their knowledge with respect to written language. At last, it suggests that it should be implemented with the teachers that teaching and reading an on-going formation effort so that they could develop a pedagogic practice based on the principles of interactive approach.



## **1 INTRODUÇÃO**

A presente dissertação se insere no âmbito das pesquisas que procuram investigar as concepções de professores alfabetizadores relativas ao processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, que analisou a linguagem escrita sob duas concepções diferentes: como um código de transcrição da fala e como uma representação da escrita realizada por parte do leitor. Abordou-se também o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, focalizando especialmente as implicações educacionais das principais teorias psicológicas que vêm permeando a prática educativa dos professores alfabetizadores ao longo da história do ensino escolar brasileiro (incluindo as concepções inatista, comportamentalista e interacionista de ensino). O estudo deu maior ênfase à abordagem interacionista, pelo fato da pesquisadora acreditar que, para a ocorrência da aprendizagem, o organismo necessita tanto de estimulação externa quanto de uma elaboração interna que seja capaz de reorganizar o pensamento do aluno. Nessa perspectiva, a pesquisadora adotou uma concepção de linguagem escrita enquanto um processo de construção de significado pelo leitor, colocando-o como um ser ativo que interage com o mundo que o cerca. A partir do referencial teórico obtido, foi planejada e desenvolvida a pesquisa de campo, cujos dados coletados foram analisados e interpretados à luz do referido referencial.

### **1.1 JUSTIFICATIVA**

Ao iniciar o presente trabalho de pesquisa, pretende-se expor as razões que levaram a pesquisadora a escolher “Alfabetização” como tema básico de estudo.

Desde o início da formação acadêmica em Pedagogia, seus interesses voltaram-se para as turmas de alfabetização, pelo fato de trabalhar nessa área em uma escola municipal de Castro, no distrito de Carambeí (atualmente município de Carambeí), no Estado do Paraná. Nesse ambiente de trabalho, observou-se que nem sempre os professores das séries iniciais estavam suficientemente preparados para alfabetizar

seus alunos. Assim, várias crianças apresentavam problemas no processo de aquisição da linguagem escrita, sendo algumas vezes classificadas pelos professores como “incapazes”. Algumas delas chegavam a ser retidas até três anos em turmas de 2<sup>as</sup> séries, visto que o município adotara o “Ciclo Básico de Alfabetização”, que considera a 1<sup>a</sup> e a 2<sup>a</sup> séries como um *continuum*, não havendo reprovação na 1<sup>a</sup> série; porém, ocorria um número elevado de reprovação nas turmas de 2<sup>as</sup> séries.

Inicialmente, a pesquisadora trabalhava apenas no período matutino, sempre com turmas de 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries. Em 1999, dois anos após ter concluído o curso de Pedagogia, assumiu uma “turma especial” no período vespertino. Essa turma foi assim denominada porque 18 alunos que a freqüentavam, embora estivessem oficialmente matriculados na 2<sup>a</sup> série, apresentavam um nível de alfabetização correspondente ao subnível “intermediário I” ou nível “silábico” de escrita. Durante o decorrer do ano letivo, verificou-se que esses alunos possuíam inúmeras capacidades de aprendizagem, que até então não eram levadas em consideração pelos professores. Ao término do ano letivo, todos eles alcançaram o nível alfabético de escrita, sendo capazes de ler, interpretar e escrever pequenos textos de forma independente.

Em decorrência dessa experiência, no mesmo ano a pesquisadora assumiu, em um dos períodos na escola, a função de supervisora escolar, adotando uma postura de valorização da capacidade de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a experiência vivenciada pela pesquisadora contribuiu para ressaltar que grande parte dos professores alfabetizadores não sentem a segurança necessária para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficiente. Muitos deles ressentem-se da falta de elementos teóricos e práticos que possam subsidiar seu trabalho.

Esta percepção foi reforçada mediante conversas informais realizadas com professores alfabetizadores, nas quais eles relataram enfrentar inúmeras dificuldades no cumprimento de seu trabalho. Uma dessas dificuldades parece estar relacionada à falta de compreensão em relação aos pressupostos teóricos das diferentes teorias da aprendizagem. Assim, eles pautam seu trabalho em crenças pessoais e/ou em métodos de ensino que foram assimilados inadequadamente. Em decorrência, surge a

necessidade de uma reflexão crítica das concepções assumidas pelos professores em relação à aquisição da linguagem escrita (código x significado); além disso, torna-se importante analisar as principais correntes teóricas da psicologia da aprendizagem que subsidiam a prática pedagógica do professor, visando obter dados que visem uma reflexão na qual a construção da aprendizagem seja realizada pelo próprio educando.

Vale ressaltar que, no livro organizado por COLL, PALACIOS e MARCHESI (1995), são apontados dois grupos de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Um desses grupos diz respeito aos fatores intrapessoais (fatores internos ao aluno), enquanto que o outro grupo relaciona-se com os fatores sócio-ambientais e interpessoais do processo. Ademais, não se pode deixar de considerar que esses dois grupos de fatores exercem efeitos interativos sobre a aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que todas as características do professor (capacidade cognitiva, conhecimento da matéria, estilos de ensino...), bem como a interação que ele estabelece com seus alunos, estão intimamente relacionadas às possibilidades de aprendizagem.

Portanto, considerando a interdependência entre os fatores intrapessoais e interpessoais como determinantes da aprendizagem, justifica-se a necessidade de que sejam realizadas pesquisas objetivando esclarecer em que medida as idéias veiculadas pelas propostas pedagógicas propostas aos professores alfabetizadores (por exemplo, P.C.Ns em Ação) têm sido apropriadas por eles e utilizadas em suas práticas cotidianas.

Assim, justifica-se a relevância de pesquisas que, como esta, tenham como propósito contribuir para desvelar como os professores alfabetizadores concebem a linguagem escrita, procurando verificar a relação entre essa concepção e o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Entende-se que, desse modo, se estará contribuindo com subsídios que permitirão repensar e redimensionar os cursos de capacitação (formação continuada) oferecidos aos professores alfabetizadores, na perspectiva de que possam adquirir cada vez maior competência pedagógica.

## 1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

No Brasil, o índice de reprovação nas séries iniciais tem sido, historicamente, alarmante. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) encontra-se a informação de que, no ano de 1981, cerca de 85% dos alunos que freqüentavam turmas de 1ª série de alfabetização reprovaram, sendo este índice diminuído em 1992 para cerca de 65%. Os alunos, principalmente das séries iniciais (em turmas de alfabetização inicial da escola pública) chegavam a ser retidos, nessas turmas, por cerca de dois a três anos, um fato preocupante para todos os educadores comprometidos com a educação, pois quanto maior o número de reprovações de um sujeito, menor é sua disposição para continuar a estudar.

Infere-se que, na década de 80, o fracasso escolar nas séries iniciais no Brasil estava diretamente ligado às dificuldades que os professores encontravam em ensinar a ler e a escrever. Tais dificuldades pareciam estar somadas ao medo que os professores tinham de mudança, um medo de abandonar seus velhos conceitos e fazer as mudanças necessárias nas escolas. A insegurança dos professores diante daquilo que os estudiosos propõem como “novo” revela a deficiência de sua formação face às novas informações teóricas (FRANCO, 1995).

Na opinião de FERREIRO (1990), para que o educador mude sua prática pedagógica há necessidade de oferecer-lhe um referencial teórico forte e sólido, que fundamente sua prática pedagógica.

Sobre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei n ° 9394/96, artigo 61 (p.29), assim estabelece:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Esse mesmo fundamento já era apontado por PEREIRA (1993), ao destacar a necessidade de os educadores aprenderem a pesquisar situações pedagógicas reais, concretas, e procurarem soluções para as mesmas, percebendo a necessidade de seu aperfeiçoamento contínuo. Essa formação se dá mediante a reflexão sobre a sua prática e as teorias que a fundamentam, e sobre os conhecimentos específicos dos conteúdos. Para isso, é preciso que o professor se torne um observador de seus alunos e acompanhe o processo de construção do conhecimento, por meio de uma intervenção pedagógica constantemente renovada, aperfeiçoada por novos conhecimentos, tanto no que concerne aos conteúdos específicos quanto à metodologia do ensino.

MAURI (1997) e SOLÉ (1998) escrevem que o pensamento do professor é uma construção constante, sendo que grande parte do conhecimento necessário ao educador pode ser obtido pela confrontação entre os problemas propostos e a análise das soluções adotadas, utilizando-se os instrumentos adequados para isso.

Atualmente, estudos como os de MATOS (1997), IBERMÓN (2000), KRAMER (2001), PERRENOUD et al. (2001) têm apontado que há um enorme descompasso entre as práticas alfabetizadoras dos educadores e os modelos teóricos desenvolvidos pelos pesquisadores. Enfim, acredita-se que as diferentes concepções dos professores alfabetizadores, tanto no que diz respeito à linguagem escrita, quanto à maneira como eles compreendem o processo ensino-aprendizagem na alfabetização, influencia a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos. Portanto, é nesse contexto que este estudo se insere, enfocando a seguinte questão principal:

Que concepções de aprendizagem e de alfabetização embasam as práticas das professoras pesquisadas?

Ao responder essa questão, pensa-se em estar contribuindo com uma reflexão a respeito das concepções que embasam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, levantando elementos concretos que possam ser usados como subsídios para planejar e adequar os cursos de capacitação (formação continuada em

serviço) direcionados a eles, de forma a instrumentalizá-los para trabalhar no equacionamento de suas dificuldades concretas.

### 1.3 HIPÓTESES DE TRABALHO

No sentido de adiantar as idéias básicas que serão sustentadas nesta pesquisa, coloca-se a seguinte hipótese:

- As professoras possuem diferentes concepções acerca da linguagem escrita, decorrentes tanto de sua formação educacional acadêmica, quanto das próprias experiências de linguagem escrita.
- As concepções das professoras a respeito da linguagem escrita relacionam-se com suas práticas alfabetizadoras.

### 1.4 OBJETIVOS

Delimitando seu campo de atuação, esta pesquisa pretende:

- Investigar as concepções das professoras acerca da linguagem escrita.
- Identificar as concepções do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, reveladas pelas professoras pesquisadas.
- Analisar a relação entre a concepção de linguagem escrita e a concepção do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, reveladas pelas professoras.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA ESCRITA

A escrita manifestou-se quando o homem sentiu a necessidade de comunicar seus pensamentos de forma que pudessem ser interpretados por outros homens, distantes no tempo e no espaço.

O início de elaboração escrita surgiu com a tentativa do homem pré-histórico reproduzir os sinais da natureza em pedras, dando origem aos primeiros pictogramas (escritas realizadas através de desenhos que representavam apenas uma palavra). Entretanto, como esse código tornou-se grande, alguns sinais caíram em desuso, originando um novo tipo de escrita: a escrita ideográfica, cujos traçados figurativos representavam idéias e não palavras. Porém, com a necessidade de incorporar aos registros escritos elementos da linguagem falada, o homem inventou a escrita fonográfica; assim, os caracteres que anteriormente eram desenhados passaram a ser transformados em símbolos que mantêm uma relação arbitrária com os objetos que eles representam. Dessa forma, surgiram as letras (consoantes e vogais), as quais deram origem à conhecida escrita alfabética. Por conseguinte, a escrita alfabética foi inventada para representar a fala. Mas será que ela realmente a representa?

CORDEIRO (1999) ressalta que existem enfoques da linguagem escrita que têm gerado modelos teóricos antagônicos, cujas principais divergências relacionam-se à concepção sobre a origem e localização do significado da linguagem escrita, à importância relativa dos dados sensoriais e da informação mental para produzir ou recuperar o significado e, por último, ao desacordo a respeito de ser o significado descoberto ou criado.

A referida autora destaca que assim, localizam-se em um extremo aqueles autores que consideram que a linguagem escrita é uma mera transcrição da linguagem falada, por levar em consideração que a decomposição das palavras é necessária para se chegar ao significado do que é proposto (*bottom up*). Ou seja, para eles a função da linguagem escrita é ser um código para representar a fala. Essa concepção

corresponde ao modelo de processamento da leitura de orientação predominantemente ascendente.

Já, no extremo oposto, há autores que acreditam que, pelo fato de a leitura envolver interpretação do material escrito, a linguagem escrita não pode ser considerada como um “espelho” da linguagem falada, porque exige uma construção de significado perante o que o texto propõe. Tais autores apóiam os modelos de processamento da informação na leitura de orientação descendente (*top down*).

No entanto, em relação aos modelos de processamento, há uma terceira posição teórica, sustentada pelos modelos interativos, que se situa entre os extremos defendidos pelos enfoques anteriormente descritos. Segundo esses modelos, o significado é produzido na interação entre as informações sensoriais advindas das palavras do texto, a informação contextual das frases (sentido do texto) e o conhecimento prévio do sujeito (CORDEIRO, 1999).

#### 2.1.1 Linguagem escrita como código de transcrição da fala

Vários autores, como PERFETTI & HOGABOAM (1975) e STANOVICH, CUNNINGHAM & FEEMAN (1984), consideram que o ensino da leitura pode ocorrer de acordo com a concepção expressa nos modelos de processamento de orientação ascendente (comumente chamados de *bottom up*). Para os modelos ascendentes, o leitor chega a identificação das palavras através da observação de seus elementos gráficos (como letras, pontuações e palavras), reunindo-os em unidades maiores para dar significado ao texto. Em outras palavras, através da análise e síntese dos significados das partes do texto é que o autor o interpreta.

Os elementos menores do texto paulatinamente vão sendo unidos pelo leitor, de forma a compor o texto. Como considera-se que a leitura é realizada passo a passo, sua interpretação ocorrerá da mesma forma, isto é, em blocos parciais frente ao conteúdo exposto.

Segundo essa concepção, a palavra impressa é captada a partir do estímulo visual, que em um primeiro momento representa ortograficamente a palavra e, em



seguida, fonologicamente. Após essa representação fonológica, a palavra é levada ao nível lexical, que acaba processando a informação num nível momentâneo de pensamento ou memória a curto prazo, não construindo a principal função da escrita, a significação.

Destaca-se que a memória a curto prazo é funcional e tem como objetivo principal captar algumas informações no momento em que está sendo realizada a leitura do texto, ou seja, é a memória responsável por fixar algumas informações no ato de leitura propriamente dito. Essas informações poderão ser agrupadas futuramente em unidades maiores, visando obter o significado do texto.

KATO (1985) acredita que, para alcançar a leitura eficiente, ocorrem três processos, sendo que a função da memória a curto prazo ocorre no primeiro processo. Nesse processo, primeiro a leitura é realizada separadamente, por cada palavra impressa (não construindo blocos de informações e não ocorrendo a construção de sentido no texto). Em seguida, são realizadas operações rápidas de análise e síntese referente ao texto em questão.

MORAIS (1997, p.24) ressalta que, de acordo com os modelos ascendentes, o leitor inicialmente “discrimina visualmente as letras, sílabas e palavras e as relaciona aos respectivos sons (decodificação) e, após este processo, o leitor relaciona as palavras decodificadas aos significados (objetos)”. A construção do significado da escrita é alcançada apenas num estágio posterior e não no momento em que é realizada a leitura. Por conseguinte, o leitor observa a palavra impressa, codifica-a pela análise de seus sons (consciência fonológica<sup>1</sup>) para só num estágio posterior construir significado.

Portanto, modelos de leitura e de escrita baseados nessa concepção destacam a consciência fonológica como um fator cognitivo decisivo no desenvolvimento da leitura e escrita.

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é verificar se a consciência fonológica é um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo GUIMARÃES (2002), vários estudos levaram à conclusão de que a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem-se em interação, ou

1 Muitos pesquisadores utilizam o termo “consciência fonológica” como um termo “guarda-chuva” que abriga todas as habilidades que envolvem sensibilidades para os sons da fala (conforme GOUGH, LARSON & YOPP, 1996). No presente trabalho, seguindo a tendência de outros pesquisadores (CAPOVILLA, 1999; GUIMARÃES, 2002; SHARE, 1995) será utilizado o termo “consciência fonológica” para designar uma consciência geral dos segmentos que compõem a fala (rima, aliterações, sílabas e fonemas) e o termo “consciência fonêmica” para a consciência específica de fonemas.

seja, os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo da leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica mais complexas. De fato, a partir da reunião de um expressivo número de estudos na área, a referida pesquisadora ressalta que “enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (supra-fonêmicos) parece desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica parece exigir experiências específicas em atividades que possibilitem a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.” (p.87).

Contudo, é importante destacar, juntamente com CORDEIRO (1999), o que se considera fundamental na referida concepção, que é justamente o fato de compreender a linguagem escrita como uma transcrição da linguagem falada, ou seja, a função específica da linguagem escrita é ser um código usado para mapear sons e letras.

Portanto, pode-se dizer que, de acordo com essa concepção, a aquisição da leitura e da escrita ocorre de maneira passiva e mecânica, na qual o autor do texto é o possuidor do significado, não havendo contribuição do leitor no ato de leitura (BRAGGIO, 1992).

### 2.1.2 Linguagem escrita como interpretação da realidade

Num outro extremo, os psicolingüistas desenvolveram uma compreensão do processo de alfabetização enraizada na concepção de que a aquisição do conhecimento ocorre num processo de construção de significado, através das interações sociais da criança com o material escrito produzido socialmente.

Para GOODMAN (1997), o desenvolvimento da linguagem infantil é antes de mais nada uma questão de sobrevivência, uma forma de a criança tentar se comunicar com o mundo que a cerca. Nas palavras do autor: “A aprendizagem da linguagem é um processo de interação social e pessoal. Cada pessoa reinventa a linguagem toda vez que tenta se comunicar com o mundo” (p.23). Nesse sentido, pode-se dizer que a linguagem é uma real interpretação do mundo que cerca o educando.

SOLÉ (1998) explica que a leitura pode ser entendida de acordo com pressupostos teóricos que consideram os modelos de leitura baseados na concepção comumente chamada de *top down*. Tais modelos destacam o papel da informação semântica no desenvolvimento da leitura e da escrita e consideram secundário o papel do processamento fonológico. A análise do texto ocorre da macro para a micro estrutura; assim, o leitor observa o texto levando em consideração suas hipóteses prévias sobre o significado do texto.

Nesses modelos de leitura, a ênfase é dada “à leitura descendente, dedutiva, na qual o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante que os dados do texto” (KATO, 1985, p.93). O leitor é visto como alguém que interage com o texto, ou seja, faz perguntas ao texto, discorda ou concorda com o que está sendo exposto utilizando conhecimentos anteriores para aceitar ou não as afirmações que foram propostas pelo autor.

BRAGGIO (1992, p.43) complementa KATO, ao expor que, segundo a mencionada concepção, a leitura é um processo ativo no qual o leitor contribui para a construção do significado do texto (uma interação verdadeira entre leitor e escritor): “Ao ler, o indivíduo traz para o ato de leitura seu conhecimento da língua (...), seu conhecimento de mundo, experiências e crenças” que devem ser consideradas na leitura. Ou seja, é necessário que o leitor questione as idéias do autor e avalie esses dados confrontando-os com sua realidade, viabilizando inferências no texto quando necessário.

Nessa mesma perspectiva, GOODMAN (1997) caracteriza a leitura como um “jogo de adivinhações psicolingüístico”, no qual tais adivinhações são conduzidas a uma faixa mais provável de alternativas, ou seja, os elementos gráficos são antecipados para testar hipóteses que o próprio leitor faz para si mesmo, utilizando para isso sua memória a médio e a longo prazo .

Cabe chamar a atenção para o fato de que, na opinião de SMITH (1999), a memória a longo prazo diz respeito ao conhecimento do mundo do leitor, ou seja, é a fonte da informação não verbal. Ela é composta de uma estrutura de conhecimento organizada de maneira que o conhecimento seja recuperado quando necessário. Em

outras palavras, é o conhecimento prévio que o leitor possui antes de realizar uma leitura que pode ser usado para manter, modificar ou comparar os dados novos com os antigos (presentes na memória a longo prazo). A demora ou não da recuperação da informação no cérebro dependerá da organização das estruturas cognitivas: quanto mais organizadas estiverem as informações, mais fácil será sua representação e quanto mais desorganizadas, mais difícil será de recuperá-las. Já a memória médio prazo é a “ponte” que visa unir elementos presentes na memória a curto prazo para a memória a longo prazo.

Entretanto, vale ressaltar novamente que, de acordo com KATO (1985), a leitura eficiente necessita de três processos: o primeiro processo envolve a memória a curto prazo (descrito no item linguagem escrita como código), o segundo e o terceiro processos envolvem a memória a médio prazo ou longo prazo. No segundo processo (que envolve a memória a longo prazo), as respostas do leitor à leitura ocorrem de forma instantânea, pelo fato de esses conceitos fazerem parte de um glossário mental que possibilita o reconhecimento instantâneo da palavra. Explicando, são textos já vivenciados pelo leitor em outras situações que possibilitam sua interpretação no momento em que a leitura está sendo realizada.

O terceiro e último processo para tornar a leitura eficiente ocorre quando o texto traz mais de uma informação e cada informação exposta pode assumir o papel de principal idéia no texto. A escolha de qual idéia é a mais importante dependerá da ênfase que o leitor oferecer no ato de leitura e como é um processo de reconhecimento de algo presente no texto, envolve a memória a médio prazo.

Assim, ao se defrontar com um texto, o leitor pode, em algumas situações, necessitar da memória a curto prazo, médio prazo e longo prazo; em outras situações, essa necessidade pode não ocorrer. O uso da memória a ser utilizada na leitura dependerá da ênfase e do interesse do leitor no texto apresentado.

No entanto, GOODMAN (1987, p.21) ressalta que aprender a “ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é apresentada nos textos”. Portanto, ler é saber selecionar do texto informações que são relevantes para compreendê-lo.

Na busca de manter o significado do texto, o leitor utiliza estratégias de leitura que o auxiliam na interpretação do texto. Dentre as estratégias usadas pelo leitor, BRASIL (2000) e SOLÉ (1998) ressaltam cinco: antecipação, seleção, inferência, autocontrole e autocorreção.

A estratégia de antecipação visa predizer o que acontecerá no decorrer da leitura, mesmo que o leitor não tenha lido todo o texto. Isso ocorre porque o leitor, ao se defrontar com o texto, já possui conhecimento a respeito dos fatos que estão implícitos no texto e, dessa forma, acaba antecipando dados que o texto ainda não forneceu.

Já a estratégia de seleção implica buscar em um texto o que é essencial, por exemplo, ao se defrontar com um jornal, o leitor selecionará as informações que para ele são fundamentais, relacionando para si o material mais útil, descartando as demais informações que ele traz.

A estratégia de inferência é o meio através do qual “as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem”. Implica, pois, prever informações que serão explícitas mais adiante, na leitura do texto (GOODMAN, 1997, p.17).

Por outro lado, a estratégia de autocontrole entra em ação quando o leitor faz predições incorretas sobre o texto e visa reajustá-las na busca da compreensão do texto; logo, é uma busca de autocontrole e direcionamento na leitura.

A estratégia de autocorreção tem como objetivo reconsiderar a informação que o leitor possui, para obter maiores informações quando suas expectativas passam a não ser confirmadas no decorrer da leitura. O leitor pode reiniciar sua leitura retomando idéias, de forma a confirmar ou não a idéia prévia apresentada por ele mesmo e até corrigir algum dado mal interpretado.

Enfim, para essa concepção, o processo de leitura visa buscar sentido no texto impresso e, para aprender a ler, os “leitores produzem, selecionam, confirmam e se autocorrigem, enquanto tentam extrair sentido do material impresso. Em outras palavras, eles deduzem ou levantam hipóteses sobre o que acontecerá no texto” (GOODMAN, 1997, p.46-47). Por conseguinte, a leitura é um processo seletivo e à

medida que a informação é processada, são realizadas tentativas para confirmar ou rejeitar o que é proposto, numa busca de constante significado perante o que é apresentado.

A habilidade de cada um em recriar o significado do texto impresso depende de sua capacidade em associar conhecimentos que formou com o uso da linguagem, ou seja, depende das conexões efetuadas pelo leitor entre os dados prévios e o que de fato a leitura lhe apresenta. Enfim: "Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a esta escrita, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que já se é" (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

### 2.1.3 Modelos interativos

Indo mais adiante, constata-se que, diante de evidências empíricas confirmando e infirmando os modelos anteriormente descritos, foram propostos modelos interativos. Esses modelos baseiam-se na suposição de que a leitura envolve simultaneamente processos *bottom up*, que se originam diretamente da palavra articulada e processos *top-down*, baseados nas expectativas do ouvinte formadas a partir da informação contextual.

Corroborando essa posição, KATO (1985) defende que o leitor maduro utiliza os processos ascendente e descendente no ato de leitura. Como a leitura envolve a integração de elementos novos ao conhecimento anterior, textos familiares são lidos de forma inferencial: onde as palavras são reconhecidas automaticamente e o significado do texto é extraído diretamente (modelos descendentes). Por outro lado, a leitura de textos desconhecidos envolve maior uso de processos de decodificação (modelos ascendentes).

MORAIS (1997) ressalta que, no início da aprendizagem da leitura, a criança utiliza mais a decodificação para chegar ao significado do texto. Porém, à medida que aumentam as suas interações com a leitura, ela adquire mais conhecimento lingüístico

e o reconhecimento (da palavra) passa a se dar de forma instantânea, como se o estímulo fosse de natureza ideográfica (KATO, 1985, p.11).

Nessa perspectiva, KATO (1985) acredita que ambos os modelos (ascendente e descendente) se complementam, sendo usados pelo leitor no ato de leitura, na tentativa de manter a linguagem significativa. Isso quer dizer que, em algumas situações, o leitor poderá utilizar o contexto (sentido do texto) e as expectativas prévias como estratégias para leitura; entretanto, outras vezes, ele necessitará da representação fonológica para compreender o que está lendo, precisando analisar os sons para reconhecer palavras novas.

Com relação à questão da mediação fonológica no ato da leitura, FOUCAMBERT (1998) explica que essa é uma etapa de aquisição da leitura, ou seja, a mediação fonológica possibilita ao leitor representar uma palavra como uma seqüência de unidades discretas, de dimensões variadas, e saber efetuar operações sobre essas unidades. Todavia, não adianta o leitor ser capaz de ler fonologicamente, se não souber onde irá utilizar as informações que está lendo. Ele deve utilizar tal conhecimento em necessidades sociais com as quais se defronta, de maneira significativa.

Na opinião de SMITH (1999), a identificação de palavras novas mediante a fonetização das palavras nem sempre é necessária para a compreensão do texto. A tentativa de compreender cada palavra nova apresentada pelo texto irá apenas sobrecarregar a memória a curto prazo, dificultando o processo de leitura. A interpretação de palavras novas depende do contexto em que estão inseridas. Portanto, a mera decodificação das palavras não leva à compreensão do texto: a criança precisa compreender a importância do texto para ser capaz de fazer uma leitura significativa.

O referido autor acredita que a identificação de uma letra do alfabeto exige do cérebro uma tomada de decisão, a qual depende do número de alternativas que o leitor possui no cérebro, ou seja, a decisão depende da quantidade de informações prévias que o leitor possui sobre o assunto em questão, para ele ser capaz de tomar uma decisão perante o assunto. Assim, caso o leitor encontre “O” para identificar se esse signo é uma letra ou um número, ele precisa verificar o contexto em que o signo que isto está inserido. Exemplificando, pode ser o número “100” ou a palavra “OVO”. A

decisão que ele tomará, se é um número ou uma letra, dependerá das informações prévias que ele possui quanto àquilo que lhe está sendo proposto.

São palavras de GOODMAN (1987, p.269): “julgo que é muito mais importante propiciar experiências de compreensão da linguagem escrita do que ensinar correspondência entre grafemas e fonemas”. Portanto, antes de o professor manter o foco da atenção do aluno em fonemas, ele deve buscar manter o significado da escrita, de forma que o educando compreenda o que está fazendo e, através da interação com textos, descubra que as palavras são formadas pela união de fonemas, um processo que será adquirido pela criança mediante interações que ela vai tendo com o material escrito.

Para FERREIRO (1995), a etapa que corresponde à fonetização da representação escrita ocorre num terceiro nível de desenvolvimento da alfabetização, o silábico (caracterizado pela construção de três níveis bem diferenciados a respeito do sistema de escrita: pré-silábico, com o subnível intermediário I; silábico, com o subnível silábico-alfabético e alfabético). A referida autora salienta que, nessa fase, a criança entende que a escrita deve representar um padrão sonoro; logo é uma etapa a ser conquistada pela criança quando se defronta com o material escrito.

Entretanto, ao descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança ainda não dominará a leitura e a escrita. A partir do estágio alfabético a criança precisa, ainda, enfrentar vários outros problemas no sentido de garantir o domínio pleno da leitura e da escrita. Em virtude disso, defende-se a importância das expectativas determinadas pelo contexto e pela experiência prévia, tanto na aquisição como no aperfeiçoamento da concepção alfabética, possibilitando a recuperação do significado na leitura e a produção do significado na escrita.

Em suma, CORDEIRO (1999) ressalta que, segundo os modelos interativos, o significado é produzido na interação entre as informações extraídas dos caracteres gráficos provenientes do texto, as informações advindas do contexto (sentido do texto e o conhecimento prévio do sujeito). Conseqüentemente, no processo interativo são consideradas relevantes as contribuições tanto dos dados sensoriais quanto da atividade mental.



## 2.2 CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ensinar é uma tarefa árdua, principalmente porque há um complexo conjunto de fatores que interferem nessa atividade, dentre os quais, as concepções de ensino adotadas pelos professores, as atitudes práticas decorrentes ou não dessas concepções e diversos outros fatores que, embora aparentemente estejam pouco relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, permeiam todas as atividades de ensino.

SACRISTÁN e PÉREZ GOMEZ (1998) ressaltam que a prática educativa necessita apoiar-se em conhecimento prático e teórico. O conhecimento prático do professor é aquele adquirido através do dia-a-dia, sendo essa uma aquisição quase que espontânea. No entanto, se ao efetivar a prática pedagógica, o professor procura refletir e entender como os alunos constroem seus conhecimentos, essa prática deixa de ser espontânea para tornar-se reflexiva. Para que ocorra tal reflexão, é necessário uma teoria sólida que a embase, a qual é decorrente de diferentes concepções da realidade. Nessa perspectiva, destaca-se a contribuição da Psicologia da Educação que estuda “os processos de mudança comportamental produzidos nas pessoas como consequência da sua participação em situações e atividades educativas de natureza distinta” (SALVADOR et al., 1999, p.65).

SALVADOR et al. (1999), destacam que a Psicologia da Educação originou-se do esforço de aplicação dos princípios da Psicologia para a melhoria das práticas educativas, bem como da tentativa de explicar adequadamente o desenvolvimento das práticas escolares. Ela aborda aspectos relevantes para o ensino, porque sua finalidade básica é elaborar modelos explicativos dos processos de mudança do comportamento, contribuindo para o planejamento de intervenções educativas eficazes e para a resolução de problemas educativos concretos.

Segundo FRANCO (19995), verifica-se nas escolas que a conduta do professor nem sempre é coerente com os pressupostos teóricos científicos. Isso ocorre, provavelmente, porque ele não pauta seu trabalho pedagógico em conhecimentos e evidências oriundos de estudos e pesquisas, mas apóia-se em modelos práticos

fornecidos por outros professores. Entretanto, os resultados de vários trabalhos de pesquisa na área da Psicologia da Educação têm apresentado subsídios para uma prática pedagógica mais eficiente. De acordo com DAVIS (1991), a Psicologia da Educação busca entender como ocorre a aprendizagem, compreendendo os processos internos da criança, explicando-os de forma que possam auxiliar a prática pedagógica dos professores e facilitar a complexa tarefa de ensinar. As teorias da Psicologia da Educação são necessárias para, a partir delas, poder-se interpretar, analisar e interferir nas atividades educativas, porque fornecem elementos para uma melhor compreensão de como se aprende.

Desde seu surgimento, no fim do século XIX, até atualmente, a Psicologia da Educação vem adotando diferentes enfoques sobre a aprendizagem, na tentativa de elaborar conceitos e princípios para facilitar a compreensão dos fenômenos de aprendizagem em situações não escolares e escolares. Essas teorias psicológicas, pelo fato de apresentarem historicamente concepções diferentes, orientam formas diversas de organizar e desenvolver as práticas pedagógicas. Neste trabalho, serão enfocados as três principais abordagens do processo ensino-aprendizagem, que, segundo a literatura, permeiam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

A primeira abordagem concebe a aprendizagem como algo endógeno à criança, ignorando os fatores externos de sua conduta; é portanto, denominada inatista ou maturacionista. A segunda abordagem é denominada de comportamentalista, ambientalista ou behaviorista e considera os fatores exógenos como determinantes da aprendizagem. Já as teorias mediacionais (ou interacionistas) consideram relevantes tanto os fatores internos quanto os fatores externos na determinação da aprendizagem. Dentre essas teorias serão distinguidas, neste trabalho, duas abordagens: a construtivista e a sócio construtivista. A abordagem construtivista privilegia processos de desenvolvimento, em grande parte internos à pessoa, como desencadeadores da aprendizagem, e a abordagem sócio-construtivista ou sócio-interacionista enfatiza a importância da transmissão cultural nos processos de aprendizagem. Para a melhor compreensão das idéias principais das diferentes abordagens, cada uma delas será analisada a partir de suas implicações educacionais no processo de alfabetização.

### 2.2.1 Implicações educacionais da abordagem inatista na alfabetização

As propostas pedagógicas orientadas pela abordagem inatista consideram que, para a criança aprender determinado conteúdo, necessita ter desenvolvido certas capacidades. Nessa tendência, o desenvolvimento e a aprendizagem são capacidades determinadas pelo ritmo, seqüência e maturação interna da criança, subordinando o planejamento do professor ao nível maturacional de seus alunos. O que a criança pode ou não aprender depende de seu nível de desenvolvimento e, ao professor, cabe esperar o desenvolvimento da maturação interna de seus alunos.

SEBER (1995) salienta que, segundo essa abordagem, a criança nasce com certas habilidades que irão aumentar de acordo com sua maturação orgânica, sendo esse ritmo algo determinado hereditariamente. Como explica LOPES (1964, p.12):

Essa condição de estar pronta, isto é, de ser capaz de realizar atividade, corresponde a estágios do desenvolvimento anátomo-fisiológico e psíquico a que chamamos de maturidade, expressão que envolve um duplo sentido de quantidade e qualidade. Realmente, sabemos que a maior ou menor facilidade para a adaptação ao meio não depende apenas do crescimento destes órgãos, mas também da qualidade desses órgãos, para funcionar, e da necessidade que tenha o indivíduo de pô-los em função.

No processo de aprendizagem, o aluno avança conforme suas próprias capacidades e, quando não consegue acompanhar os conteúdos, deve ser avaliado. Portanto, o sistema educativo tem objetivos e conteúdos fixos para todos os alunos, devendo o aluno adaptar-se ao sistema escolar. Caso a criança não se identifique com as regras estabelecidas, são aplicados testes para verificar se ela possui inteligência compatível com a sua idade cronológica. Tais testes são realizados para que o professor entre em contato com a criança e consiga “avaliar, em pouco tempo, através da observação de suas reações, se ela está ou não pronta para aprender” (LOPES, 1964, p.19).

Assim, para os professores que possuem uma concepção inatista do processo de ensino-aprendizagem, a maturação é um aspecto essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o aluno alcançar um nível maturacional adequado à

aprendizagem, deve haver uma harmonia entre o desenvolvimento de aspectos motores, mentais, verbais e sociais. Por isso, para saber qual é o nível maturacional exato de seu aluno, o professor realiza observações diretas com as crianças, entrevista seus pais e aplica testes padronizados.

LOPES (1964) destaca que, para conhecer o aluno, o professor normalmente requeria a ficha médica da criança. Além disso, o educador fazia entrevistas cujo objetivo básico era descobrir a idade cronológica da criança; os problemas de doenças que ela possuía; o tipo de alimentação que recebia. Ademais, as entrevistas possibilitavam também que o professor soubesse se a criança freqüentou turmas de pré-escola; se apresentava defeitos físicos, auditivos ou visuais; se executava normas estabelecidas, entre outras informações.

Segundo FONTANA (1997), na década de 20, educadores brasileiros vinculados às Escolas Normais (o extinto Curso de Magistério de 2º Grau), que atendiam às crianças das séries iniciais, implantaram nas escolas testes de inteligência, para verificar se as crianças possuíam uma idade “mental” que fosse compatível com o início da alfabetização. Além desses testes, eram aplicados também testes apropriados para verificar a prontidão para a alfabetização, destacando-se dentre eles, o TMP – Teste Metropolitano de Prontidão e o ABC, este último de autoria de Lourenço Filho. O teste ABC consistia na realização de oito provas ou subtestes que verificavam as habilidades consideradas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, avaliavam a coordenação viso-motora, memória visual, coordenação audiomotora, tendência à inversão, capacidade de pronunciar bem as palavras, memória auditiva, índice de atenção e fatigabilidade, vocabulário e compreensão geral do texto. Tais testes eram aplicados individualmente, com duração de aproximadamente oito minutos. Por seu lado, o Teste Metropolitano de Prontidão buscava medir as capacidades das crianças ao iniciar a primeira série do primeiro grau. Consistia no uso de um caderno composto de dezesseis páginas, com seis subtestes, que analisavam a capacidade de atenção concentrada, vocabulário, percepção visual e auditiva, correlação viso-motora, tendência à inversão e elementos necessários para a aprendizagem em aritmética. Após a realização dessas provas, era elaborado um gráfico, o qual revelava “o perfil do

aluno, dando conhecimento ao professor das capacidades e deficiências específicas da criança e permitindo-lhe, além disso, verificar se há equilíbrio ou desequilíbrio no processo de maturação.” (LOPES, 1964, p.30).

Enfim, posteriormente a essa triagem, cada item anteriormente exposto era pontuado e, conforme a pontuação que a criança recebesse, o professor saberia se sua alfabetização aconteceria em até seis meses, em mais de um ano, talvez em um ano... Caso a criança fosse considerada imatura, dela seria exigido uma longa fase preparatória para a aprendizagem. Com a aplicação dessas provas, muitas crianças eram retidas na pré-escola até que estivessem “preparadas” para o ingresso na 1ª série. Se esse “preparo” não acontecesse, ou seja, se as crianças não desenvolvessem as habilidades consideradas indispensáveis, algumas delas eram encaminhadas para classes especiais por não possuírem as condições inatas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque não eram consideradas , não estavam “aptas” para iniciar o processo de alfabetização.

LOPES (1964) destaca ainda que, com os resultados dos testes aplicados aos alunos, o professor deveria dividir a turma conforme o nível maturacional: em um grupo, ficariam as crianças maduras, que alcançaram os níveis médio e forte nos testes; em outro, crianças de nível maturacional fraco; e, finalmente, num terceiro grupo, as crianças imaturas. Se a escola possuísse mais de uma turma de alfabetização, essas turmas deveriam ser organizadas da maneira mais homogênea possível.

### 2.2.2 Implicações educacionais da abordagem comportamentalista na alfabetização

De acordo com FONTANA (1997), a abordagem comportamentalista defende que o desenvolvimento psicológico é determinado pelo meio ambiente em que ela vive. Autores vinculados a essa abordagem enfatizam o papel dos fatores externos, o ambiente e a experiência para a ocorrência da aprendizagem. As aptidões inatas das crianças são deixadas em segundo plano e não devem ser levadas em consideração,

pelo fato de não serem passíveis de observação e comprovação. Para eles, pode-se apenas analisar fatos observáveis, portanto, o comportamento do indivíduo.

A referida autora salienta, ainda, que as principais contribuições da abordagem comportamentalista foram a elaboração de planos de ação definindo com clareza os objetivos que se pretende atingir e a organização das atividades.

Nos modelos de ensino ligados à psicologia comportamentalista, a aprendizagem é organizada em ordem crescente de dificuldade, sendo que cada resposta fornecida implica um reforço. Ou seja, os professores que trabalham de acordo com a referida abordagem utilizam reforçadores nas aulas, sejam eles usados como elogios, notas, prêmios ou castigos.

Nesse enfoque, o desenvolvimento psicológico é compreendido como resultado de condicionamentos, os quais possibilitam tanto a aquisição de novos comportamentos como a modificação de antigos comportamentos dos sujeitos. Tais condicionamentos ocorrem mediante aplicação de um planejado esquemas de reforçamento. Assim, se o reforçamento for realizado de maneira adequada, o comportamento da criança vai sendo reproduzido de acordo com os modelos fornecidos pelo professor.

Além disso, como esclarece SEBER (1995), na perspectiva ambientalista, todo padrão de comportamento pode ser modificado pelo treinamento. O aluno é considerado um ser passivo; logo, o conteúdo transmitido precisa apenas ser reproduzido, uma vez que o aluno é tratado como um recipiente das informações recebidas do meio. As informações devem ser armazenadas sob forma de memorização rápida, ou seja, a criança recebe estímulos do professor que geram um conhecimento, o qual deve ser reproduzido de acordo com os modelos fornecidos pelo professor. Ele ainda destaca que, nesse processo de condicionamento, a criança torna-se dependente do adulto, sentindo-se incapaz de resolver problemas por si só.

MIZUKAMI (1986) salienta que, de acordo com essa abordagem, a escola deve controlar o comportamento humano e, para controlar a aprendizagem individual, são elaborados objetivos comportamentais, os quais após um determinado período de tempo, devem ser alcançados pelos alunos, cabendo à metodologia ser eficiente para produzir as mudanças previamente determinadas pelo professor.

Para a facilitação da aprendizagem, deve-se planejar uma série de estratégias para garantir a compreensão dos conteúdos a serem apreendidos pelas crianças. Assim, foram desenvolvidas metodologias diferenciadas para a alfabetização dos alunos, dentre as quais destaca-se a utilização das cartilhas que preconizavam a realização de cópias e ditados para a fixação dos conteúdos trabalhados. Embora tanto a cópia quanto o ditado sejam práticas tradicionais, ambas foram muito utilizadas por comportamentalistas.

De acordo com MIZUKAMI (1986), os comportamentalistas justificam a necessidade de usar todas as estratégias que o ambiente fornece para a assimilação dos conteúdos. Uma dessas estratégias diz respeito ao uso de provas e exames que, segundo essa abordagem, são necessários para constatar se a criança está apta a seguir para a série seguinte. Caso a apreensão dos conteúdos não aconteça no decorrer do ano, a criança é encaminhada para aulas de contraturno ou, quando não há essa possibilidade na escola, os pais são constantemente chamados na escola para estimular e auxiliar seus filhos na execução das “tarefas”, visando à fixação dos conteúdos que foram trabalhados em sala de aula. Essas atividades extras buscam apenas a reprodução das aulas trabalhadas, sem exigir uma elaboração própria e pessoal da criança frente aos novos conteúdos. Assim, ensinar é planejar utilizando o reforço, e por meio deste, assegurar a aquisição de determinados comportamentos desejados pelo professor.

MEDNICK (1969), salienta que, nessa perspectiva, a principal estratégia empregada é o uso de prêmios ou castigos que os alunos recebem por seus progressos. Para que o aluno torne a repetir seu comportamento, o professor fornece recompensas positivas, como elogios, carimbos... Quando a criança não atinge o nível desejado, não há recompensa, mesmo que ela tenha avançado. Isso resulta na marginalização de alguns alunos que não conseguem obter o desenvolvimento desejado pelo professor.

Com base nesse enfoque, os professores alfabetizadores podem empregar diferentes métodos de ensino, entre eles, o método sintético (que engloba o método fônico) e o método analítico.

MOLL (1996) e MICOTTI (1987) explicam que os métodos sintéticos partem de segmentos menores da fala, um processo que se inicia pelas “partes” das palavras para a composição do “todo”. Pode-se dizer que é uma correspondência entre o oral e o escrito, uma relação entre a grafia e os sons das palavras, com ênfase na percepção auditiva. Quando o professor utiliza tais métodos no ato da leitura, o aluno observa as sílabas sem saber ao certo como ocorre o processo de decomposição das palavras, ou seja, a criança aprende a ler cada signo sintetizando as diferentes leituras realizadas em uma única. Em outras palavras, aprende a unir sons e letras e, através dessa união, ela lê; entretanto, não é capaz de relacionar a leitura realizada com outros conhecimentos que já possui sobre o assunto em questão. Essa prática pedagógica é baseada no treino, na repetição de sílabas e na reunião delas para a composição de palavras, algo realizado mecanicamente.

Por sua vez, como observam FERREIRO (1985) e GOODMAN (1997) o método fonético ou fônico parte da oralidade do sistema de escrita. Inicia-se o ensino pelos fonemas das palavras, os quais devem ser associados à sua representação gráfica. Na efetivação desse método ocorrem dificuldades no momento da associação dos nomes das letras com os respectivos sons, pois no sistema de escrita alfabética da língua portuguesa há letras que representam diferentes sons (é o caso da letra x, por exemplo), assim como existem sons ou fonemas cuja representação gráfica se dá através de diferentes letras (o fonema /s/ por exemplo, que é encontrado em cinema, sino, dança, pássaro, máximo, entre outras palavras). Conseqüentemente, as relações regulares entre fonemas e letras – aquelas em que os fonemas têm uma única representação gráfica e as letras, por sua vez, representam um só fonema – são trabalhadas no início da alfabetização, geralmente por meio de processo silábicos, deixando-se as demais relações, já mencionadas, para etapas posteriores. Isso porque a ênfase está na pronúncia e grafia corretas; logo, os alunos devem escrever apenas palavras que contenham as letras e/ou fonemas já trabalhados em sala de aula.

Como salienta FOUCAMBERT (1998), uma outra possibilidade metodológica é a utilização do método analítico, que parte das unidades maiores, para as unidades menores da língua. Inicia-se o processo por frases geralmente de curta extensão ou por



palavras inteiras para, em seguida, decompô-las num processo de análise e síntese. É uma constante análise mental de relacionar e comparar o “ideovisual” aos seus respectivos componentes, na busca da alfabetização significativa.

De acordo com a perspectiva ambientalista, o uso adequado dos métodos de ensino é o que possibilita a aprendizagem dos conteúdos pelas crianças. Assim, como se pode verificar nos métodos de alfabetização descritos, enfatiza-se a aquisição do código gráfico (letras, sílabas, palavras) e o professor preocupa-se principalmente em desenvolver habilidades motoras. Obtém-se, dessa forma, uma aprendizagem que não ultrapassa os limites da codificação/decodificação; portanto, é dissociada da língua falada e escrita.

Em relação aos materiais utilizados pelo professor em sala de aula, foram elaboradas “cartilhas” para “ensinar” os alunos corretamente. Essas cartilhas levaram ao empobrecimento da língua escrita, pelo simples fato de trabalharem com “pseudo-textos” que não existem fora da escola, uma vez que se constituem de um simples agregado de frases organizadas a partir da repetição de um mesmo fonema ou família silábica, enfatizando questões referentes à discriminação visual e auditiva das letras.

Conforme esclarece FIORAVANTI (1996), em muitas cartilhas o importante é o uso silábico, existindo inúmeras frases sem sentido para os alunos. O aluno aprende por meio da associação entre imagens e sons e só produz textos próprios depois de dominar boa parte da família silábica e o processo de formação de palavras. A ênfase nas sílabas faz com que as crianças se concentrem mais nas palavras do que nas idéias que elas querem representar. A escrita torna-se, assim, desvinculada das situações diárias. E a cartilha é que define o caminho a ser seguido nas aulas.

BARBOSA (1994) acrescenta que várias cartilhas limitam-se ao ensino da técnica da leitura, ou melhor, da decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Elas possuem características diferentes, sendo subdivididas em três grupos: as sintéticas, as analíticas e as mistas. As cartilhas sintéticas partem de elementos não significativos da língua, estudando as vogais, a combinação entre elas, depois a combinação das vogais com as consoantes, as quais são apresentadas aos poucos aos alunos (primeiro aquelas cujas relações fonemas/letras são regulares, como já se

comentou) e, na grande maioria das vezes, de forma descontextualizada da vivência prática das crianças. Já as analíticas partem de elementos maiores – palavra ou frase – para sua decomposição em elementos menores. Porém, além de não fazerem relação desse conhecimento com o que a criança já possui antes de chegar na escola, as palavras são também descontextualizadas e as frases selecionadas geralmente não têm sentido, visto que visam a fixação de determinadas letras e/ou fonemas. Priorizam, pois, palavras que contenham essas letras, em detrimento do sentido do contexto (ou “pseudotexto”). Por último, as mistas ou analíticas – sintéticas partem de palavras-chave para sua decomposição em sílabas e essas compõem novas palavras dirigidas pelo professor, não levando em consideração as palavras ou letras que as crianças já conhecem ao ingressarem na escola.

Portanto, grande parte dessas cartilhas são usadas para a mera fixação dos conteúdos e a manutenção da grafia convencional das palavras. Adeptos dessa teoria defendem a utilização maciça dos exercícios caligráficos repetitivos. Verifica-se essa postura na afirmação de FRANCA (1969,p.71):

Devemos dizer além do mais, que grande parte das causas dos defeitos da grafia decorre da falta de persistência nos exercícios iniciais, associada àquela deficiência no aproveitamento dos nossos recursos anatômicos, mormente quando se resente o aluno da ausência de habilidade manual ou de dom artístico, fazendo que, seja mais premente a necessidade de insistir naqueles exercícios.

Assim sendo, os exercícios caligráficos levam ao desenvolvimento da coordenação motora fina que, para os professores que vivenciam os pressupostos ambientalistas é o condicionamento que leva a ocorrência da aprendizagem, ou seja, o que ocorre com outros conteúdos de ensino. Como se considera a aprendizagem dependente da influência do meio ambiente, é constante o uso da cópia e do ditado para a fixação dos conteúdos ensinados pelo professor.

Enfim, BECKER (2000) destaca que a epistemologia subjacente a essa prática é reprodutivista e determinista, sendo um mero treinamento de significantes alheios ao significado. Nesse enfoque, para ensinar o aluno, o professor deve reforçá-lo constantemente e, à medida que ele vai criando sua própria prática, o reforço pode ir

sendo diminuído. Após seguidas repetições, considera-se que há aprendizagem e o aluno não necessita mais de reforço por parte do professor.

### 2.2.3 Implicações da abordagem interacionista na alfabetização

Conforme esclarecem SACRISTÁN e PÉREZ GOMEZ (1998), durante o século XX, como reação à interpretação behaviorista da aprendizagem, surgiram várias teorias psicológicas. Tais teorias, apesar de apresentarem importantes diferenças entre si, foram classificadas como teorias mediacionais pelo referido autor, o qual utilizou como critério de classificação a concepção intrínseca da aprendizagem. Assim, as teorias mediacionais apontam que em toda aprendizagem intervêm, de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas concepções internas. A explicação de como se constroem, condicionados pelo meio, os esquemas internos que intervêm nas respostas condutais é seu problema capital e um propósito prioritário (PÉREZ GOMEZ, 1998,p.29).

As teorias interacionistas levam em consideração, além das condições externas, variáveis referentes à estrutura interna do sujeito, para explicarem a ocorrência da aprendizagem. Contudo, o processo ensino-aprendizagem é extremamente complexo e, na tentativa de utilização prática da teoria leva o professor, muitas vezes, a uma visão simplificada e reducionista desta teoria. Acredita-se, assim, que muitos professores têm dificuldade em encaminhar sua prática pedagógica numa perspectiva construtiva e/ou histórico-cultural (ou interacionista/mediacional), especialmente no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita.

Dessa forma, antes de apontar as implicações da abordagem interacionista na alfabetização, torna-se necessário retomar alguns aspectos teóricos essenciais para a compreensão dessa abordagem. Segundo MAURI (1997), inicialmente o homem primitivo, para satisfazer suas necessidades, transformou a natureza, produzindo

instrumentos (como ferramentas, máquinas...) e também elaborou símbolos capazes de transmitir informações a seus semelhantes.

Por outro lado, o referido autor esclarece que, para a criança construir conhecimento é necessário que ela saiba utilizar certos instrumentos culturais que a cercam, de natureza simbólica, os quais já existiam antes de os alunos iniciarem sua construção pessoal, sendo compartilhados pelos sujeitos do grupo social no qual a criança está inserida. Nessa perspectiva, FERREIRO (1986) salienta que a criança constrói conhecimentos desde que nasce e, na busca da compreensão do mundo que a cerca, levanta hipóteses e tenta solucionar cada caso à sua maneira. Portanto, assim que a criança entra em contato com o sistema de escrita, interage com ele e começa a interpretar o mundo letrado de forma que, ao ingressar na escola, já sabe muito sobre os signos escritos.

Porém, nem todos os significados da escrita são possíveis de serem interpretados pelos alunos. Às vezes, eles necessitam do auxílio de outras pessoas para compreender o sistema de representação desses signos construídos culturalmente, de uma intervenção daqueles que estão culturalmente mais preparados, alguém que seja capaz de entender o significado da vida em sociedade. Portanto, o papel dos professores torna-se fundamental, visto que são eles que planejam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e que irão auxiliá-los durante o processo de elaboração desses conhecimentos.

De acordo com OLIVEIRA (1997, p.60), o papel explícito do professor é “provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente”, ou seja, é fundamental a interferência do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O auxílio do professor - seja parando ou acelerando uma explicação, ajustando o planejamento inicial quando houver necessidade, ampliando ou não determinados aspectos trabalhados, aproveitando um conteúdo bem compreendido como ponto de partida para aulas seguintes, fornecendo à criança pistas para solucionar algo que ela não consegue, iniciando uma atividade e deixando a criança finalizá-la ou até mesmo possibilitando que as crianças se ajudem durante a execução da tarefa - favorece o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. Essa

forma de intervenção pressupõe que o professor deva, gradualmente, transferir a responsabilidade da execução das tarefas para as crianças. Além disso, é importante ressaltar que esse tipo de intervenção pedagógica implica muita sensibilidade do professor para com o que os alunos estão fazendo. Enfim, a interação entre professor e aluno é fonte básica de criação de zonas de desenvolvimento proximal em sala de aula, sendo que o ensino, como realização de tarefas de forma compartilhada ou apoiada, incrementa a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno.

A interação da criança com pessoas mais capazes é importantíssima, porque são elas que fazem a mediação entre a cultura e o indivíduo, ou seja, possibilitam processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados pelo sujeito. Como afirma VYGOTSKY (1991, p.64), “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos”. Portanto, são as interações com os outros membros de sua cultura que resultarão em novas conquistas intelectuais importantes para o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, ao interagir com seus alunos, o professor estará compartilhando os conhecimentos culturais que mais tarde serão internalizados por eles.

Dentre os conhecimentos culturais de que a criança precisa apropriar-se encontra-se a linguagem escrita, que deve ser trabalhada de acordo com o momento natural do desenvolvimento da criança. A cada estágio de desenvolvimento, a criança adquire meios de intervir de forma competente no contexto social em que está inserida, na qual a leitura e a escrita devem ser ensinadas naturalmente e de forma significativa para que seja possível o desenrolar do desenvolvimento ativo da criança frente ao mundo em que vive.

Emilia Ferreiro (1985, 1990, 1995, 2001) em seus trabalhos, descobriu uma forma natural de a criança aprender a escrita, na qual passa por sucessivas etapas de compreensão a respeito dessa modalidade de linguagem. Verificou, também, que essa aquisição é um processo individual, próprio de cada criança.

Para o aprendiz, a construção da escrita é um processo que perpassa por desafios intelectuais, em um processo no qual há construção de novos conceitos, cada vez mais elaborados. Assim, utilizando como suporte a teoria de desenvolvimento de

PIAGET, o qual verificou que a criança evolui na passagem de um esquema a outro nos estágios do desenvolvimento, construindo esquemas cada vez mais elaborados, Emília Ferreiro, estudou a evolução da escrita infantil e observou que, para a criança compreender o sistema alfabético de escrita, ela passa por diferentes e sucessivos níveis de elaboração do sistema de escrita. Na realidade FERREIRO, distingue três níveis, ordenados sob o ponto de vista do desenvolvimento, a saber: nível pré-silábico, que inclui o subnível intermediário I; nível silábico, que inclui o subnível silábico-alfabético ou intermediário II e nível alfabético. Esses diferentes níveis do processo de construção do princípio alfabético foram estabelecidos por FERREIRO e TEBEROSKY (1985), de acordo com as hipóteses formuladas pelas crianças a respeito do sistema de escrita.

Segundo FERREIRO (1985; 1990; 1995), no **nível pré-silábico** é comum a criança acreditar que objetos grandes (como “trem”) são escritos com muitos caracteres e objetos pequenos (como “borboleta”) são escritos com a utilização de poucos caracteres. Destaca-se que, nesse nível, a principal aquisição da criança é a distinção entre a escrita e o desenho, ou seja, ela passa a entender que, com os mesmos tipos de linhas, pode desenhar ou escrever. Segundo FERREIRO (1995, p.25):

Após uma série de explorações ativas, as crianças chegam à seguinte conclusão: não é o tipo de linha que nos permite distinguir entre um desenho e uma coisa escrita (...). A diferença está na organização das linhas. Quando desenhamos, as linhas são organizadas, seguindo-se os contornos do objeto; na escrita, as mesmas linhas não acompanham os contornos do objeto. Quando escrevemos, estamos fora do campo icônico. As formas da letra nada têm a ver com a forma do objeto ao qual as letras se referem, e sua organização nada têm a ver com a organização das partes do objeto.

Portanto, quando as crianças passam a distinguir a escrita do desenho, elas passam a compreender que as letras não reproduzem a forma dos objetos e, ao contrário do desenho, são organizadas de forma linear. Em síntese, esse primeiro nível de pensamento das crianças gera dois resultados: considerar seqüências de letras como objetos substitutos e distinguir a representação gráfica icônica (desenhar) da não icônica (escrever). Após essa diferenciação entre desenhar e escrever, a criança precisa entender como essas duas formas de representação se relacionam, ou seja,

que as letras são usadas para representar objetos do mundo e que o desenho é incapaz de reproduzir algumas palavras.

Segundo SEBER (1997), como a escrita não possui semelhança com o objeto que representa, pelo fato de ser estabelecida por convenção, quando os primeiros rabiscos ou garatujas são nomeados pelas crianças, sua capacidade de representação simbólica começa a desenvolver-se, ocorrendo generalizações que farão evoluir seu pensamento abstrato.

Na opinião de FERREIRO, a função do professor durante o nível pré-silábico de escrita é diferenciar os traços desenhados e figurativos dos traços simbólicos da escrita para compreender o desenvolvimento da criança a respeito do sistema alfabético da escrita.

FERREIRO (1985) esclarece que a principal hipótese do **subnível intermediário I**, diz respeito à necessidade de escrever de formas diferentes para ser possível a interpretação da escrita. Isto é, as crianças hipotetizam que, para existir significados diferentes, deve haver diferenciação na forma da escrita. Nessa etapa, além de empregarem uma quantidade mínima de letras para escrever (geralmente três), as crianças não escrevem com uma só letra ou sinal gráfico: variam as letras utilizadas e procuram escrever palavras diferentes de forma diversa.

TEBEROSKY (1990) e GOODMAN (1995) concordam com FERREIRO (1986; 1995) no sentido de que uma escrita indiferenciada, com várias grafias iguais, representa a etapa inicial desse nível de elaboração escrita. Porém, no momento seguinte, a criança sente a necessidade de diferenciar tais grafias, variando seu repertório, sua quantidade ou sua posição. Assim, como em algumas crianças a disponibilidade das formas gráficas é limitada, há modificação na ordem linear da escrita, ou seja, são realizadas variações nas posições dos caracteres para que haja possibilidade de interpretação desses sinais. Caso a criança possua um repertório vasto de grafias, ela usará letras diferentes para a escrita de palavras variadas. Entretanto, se seu repertório for limitado, ela buscará alterar uma ou duas letras ou modificará sua posição para escrever palavras diferentes e solucionar seu problema

cognitivo. Nesse nível, há um avanço considerável em relação ao nível precedente, porque a criança entende que as palavras desempenham um papel na escrita.

FERREIRO e TEBEROSKY (1985) destacam, ainda, que a possibilidade de reproduzir um certo número de formas gráficas fixas e estáveis pode fazer aparecer duas reações diferentes nas crianças: um bloqueio ou a utilização de modelos para prever outras escritas. O bloqueio acontece quando, após copiar um modelo fornecido por alguém, a criança não é capaz de reproduzi-lo sozinha posteriormente. Esse bloqueio pode distinguir-se em duas categorias: o bloqueio profundo (necessidade da presença constante do adulto pelo fato de a criança sentir-se insegura) ou momentâneo (quando o bloqueio fixa-se apenas por determinado tempo). Por outro lado, a criança pode utilizar modelos conhecidos para prever novas escritas, o que faz com que ela reflita constantemente sobre o que está construindo e avance na sua compreensão do sistema de escrita. No tocante à leitura, a criança exige, assim como o faz para a escrita, uma quantidade mínima de grafias (geralmente três) para ser capaz de interpretar algo escrito.

Em suma, a necessidade de diferenciar as palavras entre si faz com que a criança atente para as características das palavras. Assim, ela inicia a descoberta de que partes das palavras (suas letras) podem ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece nas palavras faladas. Inicialmente, essa correspondência é silábica e isso define o próximo estágio de tal evolução.

No **nível silábico**, verifica-se uma correspondência entre as partes da palavra escrita e sua expressão oral. É nessa fase que, pela primeira vez, a criança entende que a escrita representa partes sonoras da fala. FERREIRO e TEBEROSKY (1985, p. 193) explicam que esse “nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nessa tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.”

Entretanto, como afirma SEBER (1997), na hipótese silábica podem aparecer grafias diferentes de letras, sendo que elas podem ou não ser usadas com um valor sonoro estável. Quando a criança usa grafias que não são consideradas como letras, pode utilizar-se de formas circulares (fechadas ou semifechadas), acrescentando ou



não uma linha vertical na escrita. No entanto, esses caracteres são expressos separadamente, sendo que cada caractere corresponde a uma sílaba da palavra falada. Ou seja, as crianças desenvolvem um critério de diferenciação, de forma que o número de sílabas da palavra falada é usado como referência para decidir com quantas letras essa mesma palavra deve ser escrita (tantas quantas forem às sílabas da palavra).

Na opinião de FERREIRO (1990), essa é uma etapa de fonetização da representação escrita. Nesse processo, a criança poderá escrever uma palavra utilizando-se apenas de vogais ou, caso observe a sonoridade das palavras, poderá escrever usando apenas consoantes. O professor deve estimular o raciocínio da criança para que ela descubra a sonoridade das letras confrontando a escrita de diferentes palavras semelhantes.

Segundo FERREIRO (1985), a construção da hipótese silábica pode ocorrer mediante uma estimulação externa, embora seja a própria criança que a constrói ao tentar passar da correspondência global entre a linguagem oral e a linguagem escrita para a correspondência de cada termo, o que levou a atribuir um valor silábico para cada letra. Quando a criança trabalha com a hipótese silábica, as exigências de variação das letras e da quantidade mínima de caracteres desaparecem momentaneamente. Porém, quando as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo, as partes sonoras semelhantes entre as palavras passam a ser expressas por letras semelhantes. Isso gera duas formas particulares de conflito: em primeiro lugar, como as palavras são escritas com mais letras do que o número de sílabas, algumas letras representam o som e as outras não têm função. Nesse caso, o professor pode questionar a criança para verificar como ela resolve o conflito entre sua interpretação silábica e a realidade do escrito mais longo. GUIMARÃES (2001) cita alguns exemplos de como isso ocorre: para ler a palavra “MARIA”, a criança poderá repetir partes do nome [MA - MA - RI - RI - A], ou pode ignorar o conflito, mantendo sua convicção silábica. Em segundo lugar, não há meios para diferenciar algumas palavras, uma vez que as mesmas letras representam diferentes sílabas. Por exemplo, se a criança utilizar apenas vogais, as palavras “MATO” e “PATO” poderão ser escritas com as letras “AO”. No entanto, se ela utilizar apenas consoantes, poderá escrever as

palavras “BOLA” e “BALA” da seguinte maneira: “BL”. Outra forma de escrita que pode ser usada pela criança baseia-se na representação gráfica da consoante de uma sílaba e a vogal da outra sílaba; dessa forma, a criança poderá escrever tanto a palavra “BOLA” como a palavra “COLA” usando as letras “OL”. Nesse caso, é importante que o professor questione a criança, para que ela possa perceber que existe algo que não está “correto” em sua escrita. Esse tipo de situação de conflito levará a criança a revisar sua hipótese e, eventualmente, descobrir que não basta grafar uma letra por sílaba.

SEBER (1997) esclarece que o professor deve observar aquilo que a criança escreve, pois essa escrita reflete os avanços de sua organização interna. Nessa fase, não há necessidade de fazer correções, porque não há, do ponto de vista cognitivo, nada de errado na escrita infantil. O que existem são hipóteses por meio das quais a criança está construindo seu conhecimento. Porém, o professor deve interferir no processo, questionando a escrita infantil, fazendo a criança refletir sobre o que faz para que ela consiga avançar no processo de aquisição do sistema de escrita.

O **subnível silábico-alfabético** pode também ser chamado de **intermediário II**, pois pode ser um estágio intermediário entre a hipótese silábica e a alfabética. Nesse momento, a criança começa a analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas, produzindo uma escrita na qual algumas grafias representam as sílabas e, outras, os fonemas.

SEBER (1997) ressalta que, em determinado momento, a criança usa poucas letras para escrever as palavras. Ao perceber isso, verifica a necessidade de maior quantidade de letras, voltando sua atenção aos aspectos fonêmicos. Nesse nível, FERREIRO (1985, p.210) esclarece que a criança inclui mais letras na escrita das palavras, passando a perceber que suas palavras estão escritas de forma incompleta: “A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras”. Por exemplo, a criança, ao escrever a palavra “MARIA”, poderá apresentar a escrita das letras “MIA”, ou seja, a letra “M” corresponde à sílaba “MA”; a letra “I”, corresponde à sílaba “RI” e, posteriormente, à letra “A”. Ao perceber que sua escrita está incompleta, a criança passa a incluir mais letras para formar a palavra desejada, podendo apresentar a escrita “MAIA”, com omissão da letra “R”. Assim, existem sílabas em que a criança

insere sílabas inteiras; em outras, não. A criança percebe a necessidade de escrever sonoramente quando grafa uma palavra, em seguida, a lê e percebe que apenas aquelas letras não são suficientes para realização de sua leitura, observando que as palavras precisam de quantidades específicas. Assim, acrescenta algumas letras para compô-las “corretamente”, de acordo com seu próprio ponto de vista (como exemplificado na escrita da palavra “MAIA”).

FERREIRO (1985) explica ainda que, neste momento é difícil a criança coordenar todas as hipóteses que foi elaborando durante sua evolução, entre elas a da exigência de quantidade mínima de letras e a de que cada letra representa uma sílaba. É também difícil para ela trabalhar com o repertório de letras que o meio lhe fornece, bem como com as formas fixas estáveis que existem diante de si. Entretanto, é assim que a criança vai construindo o seu conhecimento a respeito da linguagem escrita. Destaca-se que, nesse nível, a criança ainda não escreverá “corretamente”, pois não consegue realizar uma acurada análise fonológica das palavras de forma a identificar os fonemas.

Segundo FERREIRO (2001), quando o professor verifica que a criança está insatisfeita com sua escrita, deve fornecer ajuda para que ela possa refletir sobre suas hipóteses e avançar para a hipótese alfabética. A maioria dos professores espera que esse período transitório da passagem do nível intermediário II para o nível alfabético seja pequeno, mas tal passagem pode acontecer de maneira bastante lenta em algumas crianças. Por isso, o professor deve ser paciente, procurando auxiliar a criança para que ela reflita constantemente sobre o que está fazendo e consiga evoluir para o nível alfabético.

GROSSI (1990) destaca que escrever usando o sistema de escrita **alfabético** compreende analisar as palavras em unidades mínimas de seus sons, ou seja, a criança consegue distinguir os diferentes fonemas, escrevendo cada letra de acordo com seu valor sonoro. Nesse nível não existem mais dificuldades em relação às leis de composição do código alfabético. Verifica-se isso claramente, na seguinte citação de FERREIRO (1985, p.213):

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Portanto, a partir do estágio alfabético, as possíveis dificuldades de escrita centram-se nas grafias que correspondem a vários valores sonoros. Assim, embora a criança já tenha compreendido as regras convencionais da escrita, observando a quantidade de segmentos orais e os relacionando com a mesma quantidade de letras, os erros surgem, pois as palavras passam a ser escritas de acordo com a escolha ortográfica que a criança realiza.

SEBER (1997) considera que a compreensão da hipótese alfabética ocorre de forma natural. Se o professor não interromper esse processo de aquisição da criança com exercícios mecânicos e inadequados, ela perceberá a necessidade do uso de recortes orais e sonoros na composição de sua escrita. Ou seja, se a criança puder utilizar com liberdade o material gráfico, achará mais fácil combinar as letras com seus devidos significados.

Além disso, vários autores, inclusive SEBER (1997), enfatizam a importância da influência do ambiente social na construção do princípio alfabético de escrita. Na realidade, são as novas informações proporcionadas pelo meio social que possibilitam à criança sua constante modificação e reconstrução do conhecimento a respeito do sistema de escrita. Assim, os conhecimentos sobre a escrita já construídos pelas crianças vão sendo modificados na medida em que ocorrem conflitos entre suas próprias interpretações da escrita e as interpretações provenientes dos sujeitos que dominam a linguagem escrita.

Como explica FERREIRO (1995), a cada tentativa de análise do sistema de escrita, a criança tenta assimilar as informações proporcionadas pelo meio ambiente, de acordo com seu próprio ponto de vista. Se ela conseguir apropriar-se dessas informações, aciona seus esquemas de assimilação e acomodação, modificando assim sua interpretação. Isso leva-a à aprendizagem de novos conceitos.

Acrescenta-se ainda que para a criança resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, ela utiliza critérios próprios que lhe parecem mais adequados em cada momento, resultado de sua interação com o ambiente em que vive. Isso significa que existe sempre uma criança atuante e capaz querendo representar seu mundo social, interpretando constantemente o mundo em que está inserida.

Em suma, como observa FERREIRO (1987), para a criança chegar ao nível alfabético é necessário que a informação do meio ambiente seja perturbadora. Entretanto, frente a uma perturbação, três tipos de reações da criança são possíveis: deixá-la de lado, compensá-la localmente ou assimilá-la. Quando a criança é capaz de assimilar as informações relativas ao princípio alfabético, ela abandona a hipótese silábica e reconstrói o sistema de representação sobre bases alfabéticas.

Entretanto, apenas conhecer os níveis de construção de conhecimento das escrita pelos alunos não possibilita a melhoria da prática pedagógica do professor. Como afirma FERREIRO (1995, p.33-34), “levar a sério as conseqüências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças, com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado – percebendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais e não de isolamento. Significa aceitar que todos na sala-de-aula têm a capacidade de ler e escrever – cada um em seu próprio nível, inclusive o professor”. Portanto, o professor deve colocar-se no lugar da criança enquanto aprendiz. Isso quer dizer que, em alguns momentos, o professor fornecerá as informações de maneira direta, e em outros, de maneira indireta; em alguns casos, o professor deverá deixar a criança entrar em situações de conflito; em outras ele fornecerá soluções para a criança atingir seu conhecimento. Assim, conhecer a psicogênese dos sistemas de interpretação elaborados pelas crianças para entenderem a representação alfabética da língua, significa pensar em ambientes de alfabetização que proporcionem a evolução da criança nesse processo, em lugar de apenas se ficar esperando que esse conhecimento se desenvolva. As crianças precisarão, muitas vezes, de auxílio, de assessoramento no desenrolar das atividades; e o professor deve estar atento para saber se deverá ou não interferir nesse processo, assim como para

saber o momento em que deverá ocorrer a sua interferência e a maneira mais adequada de intervir.

### **Das práticas pedagógicas inatistas e comportamentalistas às práticas pedagógicas interacionistas**

#### **a) A questão do erro**

Tendo como base a teoria interacionista, sabe-se que o desenvolvimento do pensamento da criança passa por diferentes etapas, nas quais há progressão contínua do conhecimento elaborado pela criança. Para chegar a compreender o sistema alfabético de escrita, a criança passa por sucessivos níveis de aquisição até dominar esse sistema.

AZENHA (1994) descreve que a assimilação da língua escrita, realizada pela criança, sempre busca interpretar a realidade. Essa interpretação é elaborada de maneira gradual, na medida em que a criança vai construindo seu conhecimento sobre a escrita, o que acontece pela assimilação de diferentes elementos relativos à linguagem escrita, disponível no meio social. Entretanto, algumas vezes, determinados elementos não são incorporados porque não há saltos bruscos no desenvolvimento. Na verdade, todo desenvolvimento requer tempo e é na busca de superação daquilo que já é conhecido que a criança elabora novas soluções para os problemas que enfrenta. Porém, nem sempre sua escolha é a mais adequada; uma opção incorreta que a criança decida usar traz como consequência o “erro”<sup>2</sup>.

Segundo ROSA (1997), a criança possui um amplo repertório de esquemas e, ao tentar evoluir de um esquema a outro, elabora hipóteses próprias sobre o conhecimento, que nem sempre estão adequadas ao modelo adulto, formando, então,

---

<sup>2</sup> O “erro” aqui é analisado como uma etapa no desenvolvimento do conhecimento, um processo de construção e re-construção de conhecimento não totalmente finalizado pela criança.

os “erros construtivos”. Tais dificuldades encontradas pela criança fazem parte do processo de construção e é através desse “erro” que o professor deve descobrir o como seus alunos estão elaborando suas hipóteses acerca do sistema de escrita.

Quando o aluno erra sua organização de pensamento está em consonância com as hipóteses que ele formulou (sendo essas hipóteses formuladas não de acordo com o sistema de escrita convencional e sim conforme o nível de construção em que o aluno se encontra). Isso “significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação”. Ou seja: ao errar, a criança terá a possibilidade de detectar seu “erro” e superá-lo. Num constante processo de equilibração, é a partir dos erros cometidos pelas crianças que o professor pode elaborar seu planejamento de maneira a possibilitar avanços no pensamento do aluno (HOFFMANN, 1993, p.67).

Frente ao exposto, o papel do professor diante da produção infantil é tentar compreender o que se passa no pensamento da criança. A cada nível de aquisição, “a investigação do processo de aprendizagem é mais produtiva do que a mera observação de seu resultado”. Portanto, o professor deve identificar a hipótese de seu aluno e fazê-lo confrontar essa hipótese com o sistema de escrita convencional, levando-o a níveis mais avançados de construção de conhecimento de escrita. Assim, embora se reconheça que o conhecimento é construído pela criança, destaca-se a importância de o professor questionar seus alunos a respeito de sua produção, de forma a tornar o “erro” uma situação de aprendizagem (BARROS, 1996, p.163).

LA TAILLE (1989) ressalta que, quando o professor não considera os “erros” na concepção infantil, leva seus alunos a abandonarem seus esforços espontâneos de reflexão. O “erro” pode ser visto como um diagnóstico do progresso da criança e, para isso acontecer, o professor deve saber diagnosticar e avaliar sua qualidade, sempre valorizando o que a criança já conhece.

É por meio da análise do “erro” da criança que o professor pode auxiliá-la a progredir na aprendizagem. “Com efeito, do ponto de vista de invenção, um erro pode ser mais fecundo do que o êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas conseqüências proporcionam novos conhecimentos e a comparação entre os

erros dá lugar a novas idéias” (MACEDO, 1995, p.133). Assim, erros ortográficos podem ser fonte de novas aprendizagens no campo da escrita, se a criança for capaz de confrontá-los com a escrita apresentada socialmente.

#### b) Maturação X Interação

Na visão interacionista, a alfabetização é um processo ativo, no qual as crianças transformam o conteúdo que recebem e não “há pressões da família ou da escola que as obriguem a ir mais rápido”, pois as regulações cognitivas são básicas para qualquer organização nesse domínio (FERREIRO, 1987, p.37). Portanto, a tão falada prontidão para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator. Isso quer dizer que os exercícios para desenvolver a “prontidão” (proposta da abordagem ambientalista) não auxiliam na aprendizagem (WEIZ, 1989, p.77).

Segundo FERREIRO (2001), toda criança que vive numa sociedade alfabetizada e possui contato com a língua escrita irá aprendê-la, não importa com que idade. Em outras palavras, as crianças não pedem permissão para aprender, elas aprendem através de sua interação com a sociedade, umas mais cedo e outras mais tarde e, ao professor, cabe respeitar o nível de cada criança e não tentar buscar argumentos para explicar o porquê de seus alunos não estarem aprendendo.

Para GOODMAN (1997, p.45), a “verdadeira prontidão é intrínseca quando a linguagem é real”, ou seja, os bons professores incentivam seus alunos com base naquilo que eles já conhecem a respeito da linguagem e, com isso, eles acabam adquirindo mais conhecimento sobre a leitura e a escrita e, conseqüentemente, ampliam suas possibilidades de uso social desse conhecimento.

Ao trabalhar com a alfabetização, o professor deve inicialmente avaliar o que a criança já conhece sobre a língua escrita, pois ele saberá o que será possível a criança assimilar. Nessa perspectiva, não é necessário um nível específico de prontidão para que a criança possa iniciar sua aprendizagem de leitura e escrita (com os níveis



propostos nos testes ABC e Metropolitano, pela abordagem comportamentalista), pois entende-se que o processo de alfabetização deve considerar o nível de compreensão do sistema de escrita de cada criança, fazendo-a, através da reflexão, evoluir a um nível superior de aquisição da língua escrita.

SEBER (1997) e FERREIRO (1990) enfatizam que um dos maiores problemas enfrentados pela escola é que o professor procura a homogeneidade em seus alunos, esquecendo que esse nivelamento é ilusório. Na realidade, há diferenças de níveis entre as crianças e tais níveis oscilam pelo fato de cada criança ser única na sociedade. O ritmo de aprendizagem é próprio de cada criança, porém, sabe-se que o meio ambiente pode acelerar ou retardar esse desenvolvimento. Por conseguinte, cabe ao professor propor atividades que incentivem o contato com diferentes tipos de textos, pois as crianças são capazes de aprender a ler e escrever, desde que sejam motivadas e tenham o acesso à língua escrita.

### c) Alfabetização ou Letramento?

Com o decorrer do tempo, muitos termos, como por exemplo o termo alfabetização, perdem seu significado original na medida em que passam a representar novas idéias. Assim, algumas palavras ganham um novo sentido, como é o caso do termo alfabetização, que pode ser analisado não apenas na perspectiva do próprio processo de alfabetização, mas também na perspectiva do letramento.

Segundo SOARES (2001) alfabetização é uma palavra formada por “alfabet” (as letras alfa e beta, as duas primeiras do alfabeto grego), “izar” (indica tomar, fazer com que) e “ção” (indica ação). Proveniente da palavra alfabetizar, alfabetização é, então, a ação de alfabetizar; é o ato de ensinar a ler e escrever. Diz respeito, portanto, a aquisição das habilidades de leitura e escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

O dicionário Aurélio não apresenta o significado da palavra letramento, apenas do termo adjetivo letrado, que é aquele “versado em letras, erudito”. O termo letramento

é uma tradução da palavra inglesa “literacy” para o português. “Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo –cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2001, p.17). Por conseguinte, letramento pode ser definido como “letra” (palavra latina que significa letra) + “mento” (qualidade, estado ou condição, resultado de uma ação). A pessoa letrada sabe utilizar a leitura e a escrita em situações reais, tem prazer em buscar informações, usa a escrita para orientar-se no mundo. Ser letrado é uma condição de quem interage com diferentes gêneros de leitura e sabe praticar socialmente atos de leitura e escrita. Isso significa que letramento é a condição assumida pela pessoa que aprendeu a ler e escrever.

Então, letrada é a pessoa que não sabe apenas ler e escrever, mas exerce práticas sociais que usam a leitura e escrita em situações diárias. O letramento é uma prática social, é aquilo que as “pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico”, ou seja, é um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p.72).

A diferenciação entre alfabetizar e letrar fica clara, na citação de LEITE (2001, p.31):

Assim, apropriar-se socialmente da escrita, através de seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e escrever, no sentido do domínio do código, ou no domínio da tecnologia da escrita (...) Essas duas concepções não caminham necessariamente juntas, embora isto seja esperado e desejado: é possível que haja um indivíduo alfabetizado (domínio do código), mas com um nível pobre de letramento; da mesma forma, um indivíduo que não domina o código pode ter acesso às práticas sociais da escrita (por exemplo, quando terceiros escrevem ou lêem cartas para ele), demonstrando um nível de letramento.

A leitura e escrita ensinadas na perspectiva do letramento permitem ao indivíduo participar de uma cultura letrada que usa situações de escrita diariamente e, para isso, “é preciso entender as funções da escrita em determinado contexto, considerando-se as condições sociais e culturais nas quais a escrita foi inserida no decorrer da história” (LEITE, 2001, p.57-58).

Para BANKS-LEITE (1995), atualmente o uso da leitura e escrita em práticas sociais é essencial para o exercício da cidadania. A concepção da escrita numa perspectiva sócio-interacionista implica usar o caráter simbólico da escrita (um sistema

de signos cuja essência reside no seu significado), que foi criado culturalmente por membros de uma sociedade, bem como saber usar socialmente a escrita (como a sociedade a utiliza). Assim, a escrita deve ser usada em atividades pedagógicas reais, como é utilizada nas práticas sociais. Esse uso social da escrita é explicado por LEITE (2001, p.62-63):

Para aprender a ler e escrever, é importante observar, agir sobre os objetos, organizar o pensamento e situar-se no mundo, uma vez que o conhecimento advém da própria atividade da criança. O indivíduo alfabetizado deve ser capaz de compreender o que lê e de expressar-se oralmente e por meio da escrita. Essa concepção assume que o indivíduo leva para a escola os padrões da linguagem oral e escrita desenvolvidas no cotidiano e, a partir daí, é capaz de perceber a necessidade do domínio da norma padrão.

O desafio para os professores é saber alfabetizar letrando, para que seus alunos sejam capazes de usar a escrita em práticas sociais. Isso significa ensinar a ler e escrever a partir de práticas sociais da escrita para tornar o indivíduo alfabetizado (aquele que domina o código escrito) e, ao mesmo tempo, letrado (que sabe usar a escrita socialmente). Como esclarece LEITE (2001, p.70):

pensar na alfabetização numa perspectiva de letramento significa, portanto, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano. Cabe aos educadores oferecer oportunidades para essa reflexão por meio do grande desafio que é alfabetizar letrando!

Nessa perspectiva, acredita-se que é necessário a criança ser alfabetizada, entretanto, apenas isso não é suficiente para que ela possa interagir no mundo em que vive. Para que o aluno seja capaz de interpretar o mundo que o cerca é de suma importância ele compreender o que está lendo, ou seja, o ideal é o professor “alfabetizar letrando”. Isto implica na adoção de uma prática pedagógica que proporcione um auxílio a criança para dominar o sistema de escrita, de forma com que ela seja capaz de ler e escrever com independência (alfabetização), como a reflexão sobre o que lhe está sendo proposto, interpretando situações vivenciadas em seu dia-a-dia (letramento).

#### d) Métodos de alfabetização?

Outro aspecto importante da perspectiva interacionista de alfabetização refere-se ao processo de construção interna da informação recebida pela criança, uma vez que, para compreender o sistema alfabético de escrita, a criança não precisa reproduzir “modelos prontos”, como proposto na abordagem ambientalista. De acordo com o enfoque interacionista, o processo de alfabetização ocorre pela interação da criança com a escrita, portanto, é agindo sobre a escrita que a criança elabora seu conhecimento. Isso acontece porque, através da interação com o meio, a criança incorpora dados da realidade exterior, o que a leva à aprendizagem de novos conhecimentos.

REGO (1995) explica que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza através de “modelos prontos” (uma mera codificação da fala) e sim pela elaboração interna da informação recebida pela criança. Esse processo ocorre através da interação da criança com a escrita, ficando os modelos apresentados pelos adultos em plano secundário nessa aprendizagem. Nessa perspectiva, não se trata de elaborar um novo método para a alfabetização, mas sim de aprender a estudar como a criança aprende.

A abordagem interacionista defende que a criança recebe informações e as transforma, de forma que é ela própria quem constrói seu conhecimento, quem conduz o seu processo de aprendizagem. Assim, o “papel do professor é encontrar aquelas tarefas que, não sendo muito difíceis nem muito fáceis, provoquem um desajuste ótimo, capaz de fazer evoluir os esquemas compreensivos dos alunos; entretanto, esbarra-se aí na dificuldade de diagnosticar com precisão o nível operatório dos alunos” (RIBEIRO, 1993, p.18). Ao propor determinada atividade, o professor é capaz de favorecer o desenvolvimento da criança, desde que seja capaz de observar sua atividade espontânea, diagnosticar seu nível de desenvolvimento e sugerir-lhe atividades compatíveis com esse nível.

Portanto, a abordagem interacionista não propõe um método de ensino alternativo, mas desloca o eixo de discussão da questão metodológica. Sabe-se que o

método pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, mas constatou-se que ele não pode gerar conhecimento. A obtenção da aprendizagem depende da capacidade cognitiva de cada criança e não do método usado pelo professor. Logo, o ponto de partida da aula é a criança e não o conteúdo ou o método que será utilizado pelo professor.

Destaca-se, ainda, que a criança só se interessa por aquilo que consegue compreender, o que está de acordo com seu nível de desenvolvimento; portanto, o estímulo fornecido pelo professor só será interpretado pela criança, se estiver adequado ao seu nível de desenvolvimento intelectual. Através da avaliação inicial do aluno, o professor poderá propor atividades ricas e variadas de interação com a linguagem escrita, pois “o caminho mais curto para deixar de ser um reprodutor de técnicas de ensino é acompanhar o processo de desenvolvimento da criança” (SEBER, 1997, p.44).

Diante disso, a abordagem interacionista redireciona o foco da discussão, antes realizada prioritariamente em torno de questões metodológicas, passando a abordar com mais ênfase as questões de aprendizagem. Assim, pode-se dizer que o processo de aprendizagem deve ser conduzido pela criança e não pelo professor, pois a criança recebe informações e as transforma, ela é construtora de seu conhecimento, a partir de sua interação constante com a escrita (SMOLKA, 1988 ; REGO, 1995).

Porém, FAVERO e KOCH (1990) salientam a importância da qualidade do material utilizado nas aulas para facilitar o processo de aquisição da língua escrita. Não se deve, pois, trabalhar com materiais empobrecidos com os alunos, é preciso oferecer-lhes verdadeiras obras escritas, nas quais eles tenham contato com textos reais da língua escrita. Nesse contexto, para o aluno produzir e interpretar textos, é impossível ensiná-lo mediante o uso de sílabas ou palavras descontextualizadas; portanto, para alfabetizar deve-se partir de textos significativos. No entanto, deve-se considerar que o texto não pode ser definido por sua extensão, pois sinais, palavras ou até frases usadas em situações significativas podem ser consideradas como textos .

Em relação à leitura, FOUCAMBERT (1998) defende essa mesma posição afirmando que, assim como ocorre no ensino da escrita, o ensino da leitura não deve ser realizado pela escolha de um ou outro método de ensino. De acordo com o referido

autor, qualquer método que seja utilizado pelo professor deve focar o uso ativo da escrita pela criança.

#### e) Cartilha X Livros textos

Uma técnica usada por alguns professores alfabetizadores é a utilização de “cartilhas” para o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com KATO (1985), exemplos típicos de cartilhas de orientação comportamentalistas são aquelas em que cada lição trabalha apenas com uma unidade silábica, partindo das sílabas mais “simples” até as mais “complexas”. Cada lição finaliza com um texto usado como base para a leitura e/ou escrita a ser realizada pelos alunos. Esse tipo de encaminhamento metodológico baseia-se na concepção de que a linguagem é apenas a união de sons e significados. Como o importante é o uso silábico, são apresentadas inúmeras frases sem sentido aos alunos, as quais destacam apenas o que é superficial na língua, fazendo com que o aluno pense que para ler é suficiente saber decifrar.

FIORAVANTI (1996) esclarece que, de acordo com esse enfoque, o aluno aprende por meio de associação entre imagens e sons e só produz textos próprios após dominar grande parte das famílias silábicas que lhe são apresentadas. Em outras palavras, a ênfase fornecida às sílabas faz com que as crianças se concentrem mais na leitura mecânica das palavras do que nas idéias que elas querem representar; portanto, a escrita é desvinculada das situações vividas no dia-a-dia.

Destaca-se que a alfabetização por meio de cartilhas leva em consideração apenas o processo de ensino. Para FERREIRO (2001), esses materiais de instrução são produzidos e inseridos nas escolas com base na crença de que o adulto deve controlar o processo de aprendizagem por estar melhor habilitado para decidir quando é a hora de começar a aprender, o que o aluno tem condições de aprender e qual é a ordem mais adequada de apresentação dos estímulos. Baseado nesse enfoque, o professor acompanha a evolução de seus alunos mediante a aplicação de testes e não dá “espaço” para que a criança se manifeste de outra maneira, pelo fato de acreditar

que a criança deve apenas reproduzir o que lhe é apresentado, sem refletir sobre o que está fazendo.

BARBOSA (1994) salienta que a criança, ao chegar a escola, possui conhecimentos de sua experiência de vida que podem e devem ser utilizados pelo professor. Para isso, é necessário que ela seja considerada como um aprendiz e não como um mero objeto depositário do ensino. Assim sendo, deve-se investigar as noções que a criança possui sobre a linguagem escrita, para permitir que ela construa seu próprio saber. Portanto, é necessário repensar o uso das cartilhas em sala de aula, pois qualquer método que considere a criança como construtora de seu conhecimento deve promover a leitura como uma atividade útil e prazerosa, e não mecânica como é proposta por muitas cartilhas.

Uma das principais vantagens dos livros didáticos de alfabetização é que todas as escolas têm o livre acesso a eles. Como muitos alunos geralmente não possuem acesso a material escrito, eles tornam-se um valioso instrumento de ensino. Porém, seu uso, muitas vezes, não é realizado corretamente, pois o livro não deve ser um suporte para a apreensão dos conteúdos e sim utilizado como uma orientação ao trabalho do professor.

Atualmente, a escolha dos livros de alfabetização nas escolas públicas do Brasil é realizada pelos próprios professores. O Ministério de Educação e Cultura elaborou o “Guia de livros didáticos” (2000), classificando esses livros com uma, duas e três estrelas. Tal classificação foi realizada de acordo com critérios estabelecidos por especialistas da área. Uma estrela significa que o livro é recomendado com ressalvas; duas estrelas representam que o livro é recomendado; e três estrelas que é recomendado com distinção. Assim, a partir do ano 2000 a escolha de livros sem estrelas não pode mais ser realizada pelas escolas públicas, pelo fato de esses livros apresentarem a linguagem escrita de maneira empobrecida. Com isso, os livros passaram a ter uma qualidade melhor do que anteriormente, mas, mesmo assim, ainda há alguns professores que usam cartilhas (agora elaboradas pelos próprios professores) que apenas repetem sílabas descontextualizadas.

Os autores interacionistas acreditam que nem mesmo o melhor livro didático pode fornecer à criança todas as possibilidades de leitura e de escrita exigidas na alfabetização. Por isso, eles recomendam que o professor proporcione as crianças o contato com diferentes tipos de textos, mantendo sua prioridade na adequação dos mesmos para o trabalho com as estruturas da língua, até que a criança desenvolva autonomia suficiente para ler e interpretar textos sem auxílio. Logo, nessa perspectiva, recomenda-se que o livro didático seja usado como um apoio ao trabalho do professor, o qual deve recorrer também a outros tipos de textos.

Na concepção interacionista, quando a criança tenta entender a escrita, faz especulações que devem ser compartilhadas e analisadas pelo professor para que ela possa, a partir da interação com o professor, compreender (tomar consciência) as suas produções. Assim, ao interpretarem conjuntamente - o professor e o aluno - os textos, os exercícios, as atividades desenvolvidas pelas crianças, o professor estará incrementando a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno. Nesse sentido, a cartilha e/ou o livro didático poderão ser utilizados como instrumentos que facilitarão o processo de construção e desenvolvimento do aluno, mas não devem ser considerados como fontes de conhecimento (como é colocado no enfoque comportamentalista). Fundamentalmente, a “escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem: isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se em dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito”, ou seja, o professor precisa fornecer um material rico, que favoreça o contato com verdadeiros textos (CAGLIARI, 1998, p.64).

#### f) Cópia X Reprodução textual

Outra atividade freqüentemente realizada nas escolas é a cópia, utilizada como uma prática de ensino. Na perspectiva tradicional, a prática da cópia parece basear-se no pressuposto de que escrever corretamente é um produto de treino e memorização. Por isso, de acordo com essa orientação pedagógica, o aluno não tem liberdade para



escrever o que deseja; ele deve apenas copiar aquilo que o professor apresenta para fixar as formas ortográficas corretas e escrever da maneira convencional.

Por outro lado, na perspectiva interacionista, o professor leva em consideração que, antes de ingressar na escola, a criança já possui contato com palavras escritas e, eventualmente, já vem copiando-as de maneira espontânea. Contudo, as crianças não apenas reproduzem as palavras que vêem escritas, como também geram a grafia das palavras de acordo com a sua concepção da língua escrita. Assim, quando a criança se depara com uma situação (por exemplo, escrever uma palavra) que não consegue resolver sozinha, observa textos de seu mundo social e, por meio dessa observação, procura a forma mais adequada para escrever aquela palavra. Na busca de apresentar uma grafia certa, usa de meios culturais que lhe forneçam pistas de como escrever corretamente, podendo, inclusive, gerar a grafia de palavras que jamais viu escritas anteriormente. Logo, segundo a concepção interacionista, ao reproduzir a escrita, a criança posiciona-se frente ao texto escrito, refletindo sobre o que está fazendo.

TEBEROSKY (1990) acredita que a produção textual usada de acordo com o enfoque interacionista é algo significativo a ser realizado pela criança. As primeiras produções textuais que a criança realiza fornecem ao professor evidências sobre aquilo que ela sabe ou não sobre a escrita. Desse modo, ao iniciar o processo de alfabetização com seus alunos, o professor pode verificar em que nível de evolução eles se encontram e adequar seu planejamento de acordo com esse nível.

Neste sentido, FERREIRO (1990) sugere que quando a criança não sabe muito sobre o funcionamento da língua escrita, o professor pode escrever para ela, para que, progressivamente, conforme a criança adquira mais autonomia, tenha possibilidade de assumir o papel de escriba de suas produções. Se a criança sentir a necessidade de escrever para conservar algo que para si é funcional, permite-se o uso da reprodução textual, de maneira significativa e relacionada com a vivência do educando.

Em suma, a reprodução do “modelo” adulto desperta algo interno na criança e, quando é realizada na tentativa da compreensão do sistema de escrita, a reprodução textual pode ser realizada tanto por iniciativa da criança, como por solicitação do

professor. Porém, enfatiza-se que ela deve ser proposta em situações significativas, na qual seja necessária essa reprodução.

#### g) Ditado X Reprodução escrita das palavras

Outra atividade praticada pelos professores em sala de aula é o ditado. De acordo com o enfoque ambientalista, o ditado revela o que a criança sabe sobre a escrita, por isso os alunos devem “estudar” quando escrevem errado. Pode-se dizer, portanto, que as práticas escolares baseadas em métodos comportamentalistas de ensino apresentam a escrita como um objeto que o aluno deve reproduzir, ou seja, seguir o modelo apresentado pelo professor. Além disso, destaca-se que práticas como a do ditado geram ansiedade nos alunos, na medida em que são atividades aguardadas com grande expectativa, porque eles não sabem o que deverão escrever e não sabem se o que escreverão está “correto” do ponto de vista do professor.

BECKER (2000) considera que, ao ditar, alguns professores não interpretam o “erro” que seus alunos cometem e isso acaba provocando uma desconfiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, pelo fato de que esses professores não conseguem observar que os “erros” podem ser construtivos no processo de aquisição da escrita infantil.

FERREIRO (1990) relata que existem formas mais produtivas de realizar a mencionada atividade, as quais possibilitam às crianças refletirem sobre a língua escrita e, conseqüentemente, compreenderem melhor a escrita das palavras. Por exemplo, o professor pode discutir um tema com a turma e em seguida sugerir que os alunos façam anotações daquilo que é importante. Após as anotações individuais, pode-se discutir o que cada um escreveu e analisar o que é adequado e o que ainda precisa ser modificado. Também é possível realizar entrevistas com os colegas, registrando e analisando os comentários de cada um. A produção escrita das palavras pode ser uma atividade interessante e motivadora para as crianças, na medida em que um aluno tiver como tarefa registrar as respostas fornecidas pelos seus próprios colegas no momento da escrita. Outra maneira de efetivar a escrita de forma

significativa é usá-lo como um jogo, uma competição na sala de aula, onde um grupo dita e o outro escreve. Enfim, escrever textos ditados por outras pessoas pode ser uma atividade interessante e promotora de desenvolvimento, desde que os alunos reflitam sobre aquilo que estão fazendo e usem a linguagem de forma significativa.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Campo de estudo**

O campo de estudo da pesquisa constitui-se nas cinco escolas de Ensino Fundamental existentes na rede pública municipal da cidade de Carambeí, Estado do Paraná.

Para dar início ao estudo, a pesquisadora apresentou o projeto da pretendida investigação científica à Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município, e em seguida às diretoras das escolas, à equipe pedagógica e aos professores alfabetizadores. Após obter o consentimento dos responsáveis das escolas e o aceite dos professores para participarem do trabalho, deu-se início à pesquisa.

#### **3.2 Seleção dos sujeitos**

Do total de professores alfabetizadores que atuam no campo de estudo, selecionou-se uma amostra envolvendo 12 professores alfabetizadores. Nessa seleção, utilizou-se como critério o fato de os professores estarem trabalhando com turmas de 1ª série de alfabetização no ano letivo de 2003. Essa foi uma condição considerada indispensável a fim de que a coleta de dados trouxesse elementos para responder às perguntas de pesquisa. Assim, a amostra foi composta por todos os professores que estão trabalhando com turmas de 1ª série nas escolas da rede municipal no ano de 2003.

O quadro 1 mostra o perfil das escolas investigadas, apresentando a quantidade de professoras alfabetizadoras que fazem parte da amostra 1, o número aproximado de alunos nas turmas de 1ª série e o número total de alunos na 1ª série em cada uma das escolas.

QUADRO 1 – PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS NA PESQUISA

Escola	Quantidade de professores que trabalham com alfabetização	Número aproximado de alunos que cada turma de 1ª série possui	Número total de alunos de 1ª série que cada escola atende
A	4	23	92
B	2	24	48
C	3	27	81
D	2	27	54
E	1	38	38
Total	12	± 27	313

Na escola A, foram pesquisadas quatro professoras que possuem cerca de 23 alunos que estão regularmente matriculados nas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, (totalizando cerca de 92 alunos de 1ª série na escola).

Na escola B, foram pesquisadas duas profissionais que possuem aproximadamente 24 alunos regularmente matriculados em cada uma das turmas de 1ª série do Ensino Fundamental (totalizando 48 alunos).

Na escola C, foram pesquisadas três professoras que possuem cerca de 27 alunos que estão regularmente matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, sendo que uma professora possui dois padrões na mesma escola e trabalha apenas um turno com turma de alfabetização de 1ª série. O número total aproximado de alunos de 1ª série que a escola possui é de 81.

Na escola D, foram pesquisadas duas professoras que possuem aproximadamente 27 alunos regularmente matriculados em cada turma de 1ª série do Ensino Fundamental, ou seja, 54 alunos nas duas turmas unidas.

Na escola E, foi pesquisada uma professora que possui 38 alunos que estão regularmente matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental.

Enfim, os sujeitos selecionados para a presente investigação constituem-se de doze professoras alfabetizadoras de sexo feminino, as quais como já foi mencionado,

no momento da pesquisa estavam trabalhando com as primeiras séries das escolas municipais de Ensino Fundamental, na cidade de Carambeí, Paraná.

3.3 Caracterização dos sujeitos

Selecionadas as profissionais, foram levantadas algumas características suas, no que tange à idade à quantidade de horas semanais que as mesmas trabalham, ao tempo de serviço enquanto professoras e mais especificamente enquanto professoras alfabetizadoras (1ª série do Ensino Fundamental); à quantidade de cursos de aperfeiçoamento que elas realizaram nos cinco últimos anos, relacionados à alfabetização; à escolaridade e tempo (em anos) de término de seus estudos. As porcentagens apresentadas nos quadros a seguir serão expostas em valores aproximados.

QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO A IDADE

IDADE	f
24-29 anos	7
30-35 anos	3
36-41 anos	2
Total	12

As idades das profissionais pesquisadas estão compreendidas entre 18 a 41 anos, sendo que sete professoras têm entre 24 a 29 anos; três professoras entre 30 a 35 anos; e duas professoras entre 36 a 41 anos (Quadro 2). Verifica-se, portanto, que a maioria (7) se situa na faixa etária entre 24 a 29 anos.

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO AS HORAS SEMANAIS QUE AS MESMAS TRABALHAM

Número de horas semanais Trabalhadas por cada profissional	f
20 horas semanais	6
40 horas semanais	6
Total	12

Na pesquisa identificou-se que, dentre as professoras pesquisadas, seis trabalham 20 horas semanais e as outras seis, 40 horas semanais (Quadro 3).

QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO ENQUANTO PROFESSORAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª, 3ª E 4ª SÉRIES

Tempo de serviço	Turmas de educação infantil, 2ª, 3ª e 4ª séries
0-3 anos	0
4-6 anos	5
7-9 anos	2
10-12 anos	2
13-15 anos	2
16-18 anos	1
Total	12

O tempo de serviço que as professoras pesquisadas trabalham em turmas que não se referem à 1ª série é variado (Quadro 4), sendo que cinco professoras trabalham de 4 a 6 anos; duas professoras trabalham de 7 a 9 anos; duas professoras trabalham de 10 a 12 anos; duas professoras trabalham entre 13 a 15 anos; e apenas uma professora, entre 17 a 19 anos.

QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO ENQUANTO PROFESSORAS EM TURMAS ALFABETIZAÇÃO DE 1ª SÉRIE

Tempo de serviço	Turmas de alfabetização de 1ª série
0-3 anos	6
4-6 anos	3
7-9 anos	1
10-12 anos	1
13-15 anos	1
16-18 anos	0
Total	12

Focalizando especificamente o tempo que estas profissionais trabalham com turmas de alfabetização, verificou-se que seis professoras possuem de 0 a 3 anos de serviço em turmas de 1ª série; três professoras apresentam de 4 a 6 anos; e as outras 3 professoras têm, respectivamente: 7 a 9 anos de trabalho com alfabetização; 10 a 12 anos; e mais de 13 anos de serviço com turmas de 1ª série do Ensino Fundamental (Quadro 5).

QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO A FORMAÇÃO ACADÊMICA

Formação das professoras	f
Curso de Especialização (formação em Matemática)	1
Curso de Especialização (formação em História)	2
Curso de Especialização (formação em Pedagogia)	1
Curso de Pedagogia	1
Cursando Normal Superior	4
Somente Curso de Magistério	3
Total	12

De acordo com os dados fornecidos pelas equipes pedagógico-administrativas das escolas, as professoras pesquisadas têm o seguinte nível de formação (Quadro 7): cinco professoras têm formação superior, nos respectivos cursos: duas professoras são



formadas em Pedagogia, duas professoras em História, uma professora em Matemática e sete professoras são formadas em nível de 2º Grau, ou seja, possuem o extinto Curso de Magistério. Destaca-se que, entre as professoras de nível de 2º grau, quatro são estudantes universitários (cursando Normal Superior) e, entre as professoras que possuem curso de graduação completo, quatro estão formadas Especialização na área de Educação.

**QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO O TEMPO DE CONCLUSÃO DE SUA FORMAÇÃO EM CURSO SUPERIOR**

Tempo de conclusão de formação acadêmica	f
18 a 23 anos	2
13 a 17 anos	2
8 a 12 anos	3
3 a 7 anos	2
Menos de 3 anos	3
Total	12

Com relação à quantidade de anos de conclusão da formação em curso superior, constatou-se entre as professoras pesquisadas que duas são formadas há mais de 18 anos; duas professoras são formadas entre 13 a 17 anos atrás; três professoras entre 8 a 12 anos; duas professoras entre 3 a 7 anos e três professoras há menos de 3 anos (Quadro 8).

**QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO OS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO QUE REALIZARAM NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO**

Quantidade de Cursos realizados	f
Nenhum curso	1
1 a 2 cursos	8
3 a 4 cursos	1
5 a 6 cursos	1
Mais de 6 cursos	1
Total	12

Com referência aos Cursos de Aperfeiçoamento que as professoras pesquisadas realizaram na área de alfabetização nos últimos cinco anos, constatou-se que uma professora não fez nenhum curso específico para aperfeiçoar seu trabalho; oito professoras fizeram de 1 a 2 cursos; uma professora fez de 3 a 4 cursos; uma professora fez de 5 a 6 cursos de aperfeiçoamento; e apenas uma fez mais de 7 cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos (Quadro 8). Destaca-se que a maioria (8) fez de 1 a 2 cursos de aperfeiçoamento.

As professoras que se constituem sujeitos da pesquisa, no decorrer da análise e interpretação dos dados, serão denominados de P01 (Professor 01), P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11 e P12, com o objetivo de preservar suas identidades.

### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

Tendo em vista que a presente pesquisa visou colher informações sobre a concepção das professoras alfabetizadoras com relação ao processo de ensino e aprendizagem na 1ª série do Ensino Fundamental, optou-se pela entrevista semi-estruturada como técnica a ser utilizada no levantamento de dados. Nas entrevistas, utilizou-se um roteiro previamente elaborado, tendo como base a experiência profissional da pesquisadora e a literatura pertinente. A coleta de dados passou pelas três etapas sugeridas por BECKER (1999): a elaboração, a validação e a aplicação da entrevista.

A elaboração das questões da entrevista, segundo TRIVINOS (1987), inicia-se através de questionamentos básicos que interessam à pesquisa, capazes de oferecer um amplo campo de interrogativas, que poderão ser analisadas posteriormente pela pesquisadora. No presente estudo, o roteiro de entrevista semi-estruturada foi elaborado com base na própria experiência profissional da pesquisadora e no referencial teórico apresentado na presente pesquisa. Além disso, é importante salientar que, como foi utilizado um instrumento não totalmente estruturado, pode-se dizer que a coleta de dados assemelhou-se a uma conversação guiada, na qual as

perguntas eram apresentadas de maneiras diversas daquela proposta no roteiro de entrevista, conforme o “andamento” da entrevista propriamente dita, ou seja, conforme a pertinência de investigar com maiores detalhes o tema em foco.

A validação do roteiro de entrevista (instrumento de coleta de dados) ocorreu em dois momentos: no estudo piloto realizado pela pesquisadora e no exame de qualificação da presente pesquisa. O estudo piloto foi realizado com três professoras alfabetizadoras do município de Carambeí (as quais não foram incluídos na pesquisa), com o objetivo de verificar se as perguntas sugeridas foram propostas numa linguagem clara e de fácil compreensão para os sujeitos de pesquisa. Além disso, a validação do roteiro de entrevista ocorreu no momento da qualificação da dissertação, quando as professoras participantes da banca examinadora apontaram alguns tópicos a serem ajustados e reelaborados. Como consequência dessa validação, o roteiro de entrevista sofreu alterações e ajustes considerados necessários para que se adequasse aos objetivos propostos.

Antes da aplicação da entrevista aos professores alfabetizadores, foi solicitado à Secretária Municipal de Educação e Cultura uma autorização para a pesquisadora poder entrevistar os sujeitos de pesquisa. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com as escolas, onde apresentou um ofício de autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que foi aceito pelas Diretoras e Supervisoras. As Supervisoras marcaram um horário específico para entrevistar cada professor (durante o horário de aula), no próprio âmbito da escola, onde pesquisadora e entrevistados ficavam a sós em um recinto. Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora perguntava a cada sujeito se ele aceitava a gravação, em áudio, da sua entrevista. Na sequência, começava-se com as perguntas. A duração média das entrevistas foi aproximadamente de trinta minutos.

O roteiro da entrevista foi construído a partir de quatro eixos que a pesquisadora considerou essenciais para avaliar a concepção do processo de ensino aprendizagem na alfabetização. Assim, a entrevista foi dividida em quatro blocos de perguntas, em torno dos quais foi efetuada a análise dos dados. Os quatro blocos de perguntas utilizados na pesquisa ficaram assim designados: noções de alfabetização (pré-

condições para a leitura e escrita), concepção de alfabetização, sistema de escrita alfabético e intervenção pedagógica em sala de aula. As perguntas que compõem cada um dos blocos serão apresentadas a seguir:

**Roteiro da entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras da 1ª série do Ensino Fundamental no ano letivo de 2003**

**1º Bloco: Noções de alfabetização (pré-condições para a leitura e escrita)**

- 1 - Quando se inicia o processo de alfabetização?
- 2 - Alguns professores acreditam que existem habilidades indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, outros discordam. Como você se posiciona frente à existência ou não pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita?
- 3 - Você acredita que existe uma idade ideal para a criança ser alfabetizada?
- 4 - E você, o que pensa sobre “prontidão” para a alfabetização?
- 5 - Qual é a importância da coordenação motora fina no processo de alfabetização?
- 6 - O estabelecimento da dominância do hemisfério cerebral (lateralidade) é importante para a alfabetização? Por quê?

**2º Bloco: Concepção de alfabetização**

- 7 - Durante o processo de alfabetização, em que momento você considera que seu aluno está alfabetizado?
- 8 - Ao entrar na escola os alunos sabem algo sobre a linguagem escrita? Como essa consciência é formada?
- 9 - Quando você percebe que seu aluno está lendo?
- 10 - Os pais ajudam no processo de aquisição da leitura e da escrita? Como?

**3º Bloco: Sistema de escrita alfabético**

- 11 - Se você pede para uma criança escrever determinada palavra e ela faz um desenho, o que isso representa?
- 12 - Se uma criança produzir os seguintes tipos de grafias: “AO” para representar “gato”, “MT” para representar “mato” e “BO” para representar “bico”, como você avaliaria a escrita dessa criança?

13 - Se seu aluno escrever "PAT" para "pato" e "OCLO" para "óculos" e "GLDIR" para "geladeira", como você avaliaria essa escrita?

14 - Se seu aluno escrever "xinelo" e "cazinha", o que aconteceu aqui?

#### **4º Bloco: Intervenção pedagógica em sala de aula**

15 - Por onde você inicia o processo de alfabetização?

16 - Você trabalha a análise fonética? De que forma?

17 - Você adotou um livro texto? Como o utiliza em sala de aula?

18 - São importantes as atividades de cópia e ditado? Você utiliza essas atividades? Como?

19 - Você realiza produção textual com seus alunos? De que forma?

20 - É importante trabalhar com rótulos, sinais de trânsito e placas com seus alunos? Por quê?

21 - Como você acha que seu aluno aprende?

22 - Quando você considera que seu aluno está com dificuldade em aprender a ler e escrever?

### **3.5 Procedimento de análise de dados**

Optou-se por analisar e interpretar os dados por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando os dados descritivos obtidos do contato da pesquisadora com a situação estudada e as concepções retratadas pelos sujeitos pesquisados.

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de entrevistas gravadas em áudio, sendo o primeiro passo da análise dos dados a transcrição das mesmas, em sua íntegra, em protocolos de entrevista, para posterior análise de seu conteúdo.

Como os dados coletados nas entrevistas caracterizavam-se como mensagens (as "respostas" das profissionais), elegeu-se a técnica de análise de conteúdo, baseada em BARDIN (1977), como a mais apropriada para analisar os dados.

Para o referido autor, o principal objetivo da análise de conteúdo é obter indicadores que permitam uma inferência, por parte do pesquisador, de conhecimentos que estão implícitos nas mensagens dos sujeitos, ou seja, na fala dos professores.

Portanto, o material obtido na aplicação da entrevista foi organizado de forma a facilitar sua utilização durante a análise de dados, que pressupõe desmontar a estrutura inicial do conteúdo para ser possível extrair sua significação e, conseqüentemente, interpretar a fala do professor, visando compreender os significados expostos pelo sujeito da pesquisa num nível que vai além de uma leitura comum (RAUEN, 2002).

Tendo em vista o carácter qualitativo da pesquisa, buscou-se muito mais a compreensão do que a quantificação dos dados obtidos. Além disso, como a técnica de análise de dados escolhida foi a análise do conteúdo, foram adotados os seguintes passos, com base em BOLSANELLO (1998): primeiramente, após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram lidas em sua íntegra, sem tentativas de seleção de informações. Em seguida, procedeu-se a leitura minuciosa das respostas que foram dadas para cada uma das perguntas da entrevista. O segundo passo constituiu-se na codificação dos dados, ou seja, procurou-se transformar os dados brutos das respostas de cada pergunta, agregando-os em unidades maiores, a fim de obter uma representação das características pertinentes a um mesmo conteúdo. Para se alcançar esse objetivo, elegeu-se o tema como unidade de registro e a proximidade conceitual como regra de enumeração. No terceiro passo, os temas obtidos na codificação foram reagrupados e chegou-se à definição e classificação de categorias das comunicações. Por último, a classificação e categorização efetuadas levaram a uma descrição das características importantes do conteúdo pesquisado, o que possibilitou a elaboração de inferências a respeito de todas as comunicações. Essas inferências resultaram na interpretação dos dados.

Destaca-se que o roteiro da entrevista foi construído a partir dos já mencionados quatro eixos, que a pesquisadora considerou essenciais para avaliar a concepção do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. No procedimento de análise de dados, foram construídas categorias descritivas, usando-se como primeira classificação os quatro eixos (blocos de perguntas) em torno dos quais foi elaborado o roteiro de entrevista: primeiro, noções a respeito dos pré-requisitos considerados ou não necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita; segundo, concepções relativas ao início do processo de alfabetização; terceiro, compreensão dos professores

sobre a psicogênese e desenvolvimento da alfabetização; quarto, orientações quanto à condução do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Em seguida, verificou-se que os temas obtidos na codificação demandavam a definição de mais três categorias. Por isso, as questões estabelecidas na organização do instrumento de coleta de dados levaram à construção de oito categorias de análise, as quais envolvem todos os temas pesquisados. Na seqüência, serão apresentadas as oito categorias de análise construídas nesta pesquisa. A primeira categoria refere-se à concepção dos professores quanto ao início do processo de alfabetização de seu aluno (questão 1). A categoria seguinte diz respeito à concepção dos professores quanto à existência de pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita (questões 2, 3, 4, 5, 6). A terceira categoria verifica a concepção dos professores quanto ao momento em que eles percebem que seus alunos estão lendo e estão alfabetizados (questões 7, 9). A categoria seguinte refere-se à concepção dos professores quanto ao conhecimento que a criança possui ao ingressar na escola e quanto à interferência dos pais dos alunos na aquisição desse conhecimento (questões 8 e 10). A quinta categoria analisa a concepção dos professores quanto ao sistema alfabético de escrita (questões 11, 12, 13 e 14). A próxima categoria investiga algumas intervenções pedagógicas adotadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem (questões 15, 16, 17, 18, 19 e 20). A sétima categoria relaciona-se com a percepção do professor sobre a importância de sua interferência e/ou dos colegas no processo de ensino aprendizagem na alfabetização (questão 21). Finalmente, a última categoria revela a concepção do professor a respeito das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita (questão 22).

Finalmente, é importante salientar que o material coletado foi classificado e transportado para quadros próprios, onde são mostrados os resultados de uma análise de frequência e percentual, que tiveram por objetivo colocar em relevo as informações fornecidas pela análise dos dados. Destaca-se, entretanto, que a análise de dados levantados foi feita à luz do referencial teórico apresentado, sendo mais de caráter qualitativo do que quantitativo.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados, que obedecem à seqüência dos temas estabelecidos no item 3.5 (procedimento de análise de dados). Vale ressaltar que a divisão do roteiro de entrevista de coleta de dados e o quadro de blocos de questões (conforme 3.4 procedimentos de coleta de dados) propiciaram maior facilidade na apresentação e análise dos dados. Cada conjunto de questões constituiu-se, nessa fase, enquanto categoria a ser analisada dentro dos temas propostos. Fundamentalmente, a análise de dados foi efetuada visando responder às questões de pesquisas levantadas no item 1.2 (abordagem do problema), que consiste em: **descrever e analisar que concepções de aprendizagem e de alfabetização embasam as práticas das educadoras pesquisadas.**

Durante a análise dos dados, serão apresentados alguns trechos das entrevistas, seguidos da identificação de sua autoria, conforme a denominação dos sujeitos estabelecidos como professor 01 (P01), professor 02 (P02) e assim sucessivamente (P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11 e P12), a fim de ilustrar as conclusões obtidas no término do trabalho.



## **1º BLOCO: NOÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO (PRÉ-CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA)**

No tema correspondente ao 1º bloco, buscou-se levantar as concepções das professoras pesquisadas quanto à criança possuir noções de alfabetização antes de iniciar o processo de escolarização. Para tanto, lançou-se mão das questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 formuladas no roteiro da entrevista, que ora constituem-se categorias e subcategorias de análise dentro do referido tema.

### **1ª Categoria: Concepção das professoras quanto ao início do processo de alfabetização de seu aluno**

Em relação à indagação de quando se inicia o processo de alfabetização dos alunos, os dados levantados mostram que o início do processo de alfabetização ocorre antes de a criança ingressar na escola, pelo fato dela possuir um conhecimento de mundo que facilita a aquisição da linguagem escrita.

Os profissionais entrevistados justificam que o início do processo de alfabetização ocorre antes da criança ingressar na escola, pelo fato dela estar em constante contato com rótulos, símbolos, placas, televisão, revistas, jornais, enfim, materiais encontrados em seu meio social que auxiliam no domínio da aquisição da linguagem escrita

Essa concepção de que a preparação para o processo de alfabetização ocorre em situações sociais na qual o aluno interage com o material escrito socialmente, evidencia que os sujeitos de pesquisa acreditam que a aprendizagem da linguagem escrita é um ato de participação social do aluno no mundo em que vive, idéia essa defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.23) e por autores como GOODMAN (1997), FOUCAMBERT (1994, 1998), KATO (1985), SOLÉ (1998) e BRAGGIO (1992), entre outros, que concebem a aquisição da linguagem escrita como um processo de construção de significado pelo aluno perante o que a sociedade lhe

propõe. Isso fica muito claro nas respostas fornecidas à entrevistadora, quando as professoras foram questionadas a respeito do início do processo de alfabetização:

*“Eu acho que em casa, a partir do momento que o aluno, ele (...) que a criança (...), começa a ter a concepção de mundo, conhecer as coisas, ela passa por uma placa e ela sabe, é... aquela placa quer dizer que tem um restaurante, algo desenhado lá, talheres desenhadas, ela já está sendo alfabetizada, ela já está aprendendo”. (P03)*

*“Inicia a partir do momento que a criança passa a (...) começa a reconhecer símbolos, em casa, na rua, nos lugares onde ela estiver”. (P05)*

*“Desde pequenininho né, desde criança, a criança já vai vendo através de figuras, de rótulos, nem que seja só pelo meio assim dela... a criança já vem com uma bagagem já, daí a gente já vai ensinando através deste estímulo”. (P10)*

*“Bom... eu acho que desde sempre né, eu acho que desde que a criança começa a... a ter entendimento das coisas, mesmo através da televisão, ela conhece a COCA-COLA, ela sabe, olha lá e sabe que é COCA-COLA, ela vê um cartaz e já sabe que é COCA-COLA, e outros tantos tipos de propaganda, ela já identifica, por mais que não saiba ler, ela já identifica, então, eu acho que começa aí”. (P12)*

Porém, ao analisar as respostas das questões seguintes, verifica-se que nem sempre as falas desses profissionais revelam tal posicionamento. Quando se pergunta sobre o início do processo de alfabetização, as professoras repetem o que leram em livros ou ouviram em algum curso. Entretanto, quando se investiga um pouco mais a fundo a sua concepção a respeito do início desse processo, suas respostas revelam pensamentos e crenças contraditórios, conforme verifica-se na apresentação e análise dos dados levantados na categoria a seguir.

## **2ª Categoria: Concepção das professoras quanto à existência de pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita**

Quando indagadas a respeito da necessidade da existência de pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, verifica-se que as profissionais pesquisadas se enquadram em dois grupos (Quadro 9): num primeiro grupo, profissionais que acreditam que o estímulo é fornecido através da interação da criança

com material escrito; e em outro grupo, profissionais que acreditam ser essencial o professor desenvolver pré-requisitos com os alunos:

QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS QUANTO À NECESSIDADE DO DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-REQUISITOS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

<b>Pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita</b>	<b>f</b>
- Desenvolvimento da criatividade, incentivo à leitura, à fala e à socialização	5
- Maturação, desenvolvimento da coordenação motora fina, dominância hemisférico cerebral e desenvolvimento da capacidade de memorização	7
TOTAL	12

Em relação à indagação sobre a existência de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, 5 professoras pesquisadas destacam a importância do desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade e da socialização. É importante destacar que, entre outros, esses requisitos são considerados primordiais para a alfabetização e, portanto, indicados como objetivos gerais para o ensino da Língua Portuguesa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo Ministério de Educação e do Desporto, através da Secretaria do do Ensino Fundamental (1997, p.41- 42).

A maioria dos sujeitos pesquisados (7) defende que existem pré-requisitos indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre esses pré-requisitos encontram-se: a maturação da criança, o desenvolvimento da coordenação motora fina e da dominância hemisférico cerebral e a capacidade de memorização dos conteúdos ensinados pelo professor. Infere-se, portanto, que ao defenderem a necessidade do desenvolvimento da coordenação motora fina, da dominância hemisférico cerebral e da capacidade de memorização os professores estão revelando uma concepção na qual é necessário o aluno ter desenvolvido internamente algumas habilidades para a ocorrência de aprendizagem, ou seja, uma concepção maturacionista de aprendizagem (SEBER, 1995).

Com relação à existência de uma “idade ideal” para a criança ser alfabetizada, um grupo de entrevistadas alega não existir uma idade ideal para a criança iniciar o processo de alfabetização e outro grupo alega existir essa idade ideal (Quadro 10):

QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO A CONCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DE UMA “IDADE IDEAL” PARA O ALUNO SER ALFABETIZADO

Idade ideal para o início da alfabetização	f
- Não existe uma idade ideal para o início da alfabetização	10
- Existe uma idade ideal para o início da alfabetização	2
TOTAL	12

Perguntou-se às professoras se elas acreditavam que existe uma idade ideal para a criança ser alfabetizada. Dentre elas, 10 acreditam que não existe uma “idade certa” (P04) para a criança ser alfabetizada, porque o processo de alfabetização “*depende muito de criança para criança*” (P03). Justificam suas respostas pelo fato de acreditarem que todas as crianças são capazes de aprender, conforme o desenvolvimento do aluno, concepção esta adotada pela abordagem interacionista de aprendizagem, a qual defende que as interações do aluno com os materiais escritos mediados por sujeitos mais capazes (colegas, pais, professores...) possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita (VYGOTSKY, 1991).

Com relação à determinação da idade para o início da aprendizagem da leitura e da escrita, 2 sujeitos pesquisados acreditam que existe uma idade ideal para a criança ser alfabetizada; ambas propõem a idade de 5 a 7 anos. Uma das pesquisadas justifica sua opinião na seguinte afirmação:

*“Eu acredito que ali nos 7 anos é. Eu tive um aluno no ano passado que ele ia completar 7 quase no último dia do ano, ele não teve um desenvolvimento bom, falta de interesse, só queria brincar de carrinho. A mãe também achava que ele não estava maduro para aprender e agora ele está fazendo, agora ele está indo bem, só que ele já completou os 7 anos, né, eu acho que o ideal é 7 anos. Tem casos que não, tem casos que a criança aprende com 5 anos está lendo, não sei, mas eu acho que o ideal é 7”. (P08)*

O outro sujeito pesquisado esclarece que “forçar a criança é um erro” (P10). Ambas as posturas apresentadas respeitam o nível de desenvolvimento que os alunos se

encontram, um dos determinantes propostos por PIAGET (1978), no que se refere ao respeito ao nível maturacional que seus alunos se encontram.

Contudo, quanto à existência da “prontidão” necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, as entrevistadas se subdividem em três grupos (Quadro 11): num primeiro grupo, profissionais que acreditam não ser necessário a criança ter desenvolvido a “prontidão” para a aprendizagem da leitura e da escrita. Num segundo grupo profissionais que acreditam que o desenvolvimento da “prontidão” facilita o trabalho do professor, mas não determina a aprendizagem da criança. Finalmente, num terceiro grupo, profissionais que acreditam ser indispensável o desenvolvimento da “prontidão” para a alfabetização:

QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO A CONCEPÇÃO SOBRE A NECESSIDADE DA “PRONTIDÃO”, “MATURAÇÃO” PARA O INÍCIO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

<b>Necessidade da existência da prontidão/maturação para a aprendizagem da leitura e da escrita</b>	<b>f</b>
- Não é necessário desenvolver a “prontidão”	7
- É preferível a criança ter desenvolvido a “prontidão”	3
- É indispensável a criança desenvolver a “prontidão”	2
TOTAL	12

Por concordar com a idéia FERREIRO (1985, 1986, 1987, 2001), de que a criança constrói seu conhecimento a respeito da linguagem escrita passando por sucessivas etapas de construção do sistema alfabético de escrita, acredita-se que a criança é capaz de aprender a linguagem escrita mediante interações que lhe oportunizem através do contato com materiais que lhe proporcionem tal conhecimento. Portanto, o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se algo secundário na aquisição da linguagem escrita, uma vez que se privilegia a construção do conhecimento sobre o objeto “linguagem escrita” realizado pelo aluno e não questões referentes à existência da prontidão para sua aprendizagem.

Com relação à “prontidão” necessária para a criança ser alfabetizada, 7 sujeitos pesquisados concebem a criança com possibilidades de aprendizagem, não vendo como essencial o período dito “preparatório” para a aprendizagem. Desses sujeitos,

cinco acreditam que a criança é capaz de aprender, desde que demonstre interesse e vontade perante o que lhe é apresentado:

*“Agora, de acordo com a realidade que a gente está trabalhando com a 1ª e 2ª série, igual o que a gente já comentou... ele já traz alguma noção, só que pronto mesmo, ele vai estar sempre, até a 4ª série, né, vai estar sempre sanando as dificuldades. Então eu acho que não tem um... que não existe um “estar pronto” ele pode ser bom na escrita, mas uma outra criança pode ser mais esperta no falar...” (P04)*

*“Eu acredito que a maioria das crianças tem, é a criança estar é... interessada naquilo (...) por exemplo, chegam pra gente e falam: Eu quero aprender a ler, eu quero aprender a escrever, então a criança tem aquele interesse, tem aquela vontade, aí fica fácil de você alfabetizar ” (P05)*

*“Eu acho não... não sou muito de acordo... Eu acho que, que a criança tem que ser espontânea, né, fazer tudo espontaneamente, não adianta você querer preparar alguma coisa, que seria a prontidão, não sei se eu estou certa ou não... Porque daí ela teria que vir com alguns requisitos já... eu acho que não”. (P07)*

Pelo fato desta pergunta não ter sido bem esclarecida, ao responder esta questão, um grupo de 2 professoras confundem o termo “prontidão” com o desenvolvimento de uma “maturidade” necessária para a aprendizagem, defendendo que a criança é capaz de aprender, independente se tiver ou não desenvolvido a “maturidade” para a alfabetização. No entanto, ressaltam a importância de o professor respeitar o ritmo de aprendizagem de seu aluno, como propõe PIAGET:

*“Eu acho que é o tempo, a gente tem que respeitar o tempo deles, você não pode esperar que os trinta estejam prontos naquele exato momento que você quer dar aquele conteúdo, você tem que respeitar a individualidade de cada um né, porque às vezes a gente não está legal porque aconteceu alguma coisa em casa. Então, a criança também pode estar com algum problema (...). Então é complicado você dirigir isso à criança, porque ela não, não é que ela não esteja pronta porque inteligência todo mundo tem, uns tem seu tempo, cada um tem seu tempo, tem os problemas também sociais que, que... interferem na sala de aula”. (P02)*

*“Eu acho que aí (...) porque se o aluno já se achou pronto naquela época eu acho que... mais estar pronto depende muito do... desenvolvimento (...) porque nem todo o aluno está preparado na mesma época” (P03)*

Por outro lado, três professoras afirmam que a prontidão para o início da alfabetização é importante porque o trabalho do professor se torna mais fácil e a criança aprende com mais rapidez, embora considerem ser possível alfabetizar uma criança que não apresente prontidão, ou seja, que não esteja totalmente preparada

para isso. Algumas respostas à indagação sobre o que os sujeitos pensam sobre a “prontidão” caracterizam melhor a posição referida:

*“É mais fácil, né, porque a criança que tem coordenação ali é bem mais fácil de se trabalhar, que nem na primeira série, você já entra direto ali, não precisa ficar fazendo aqueles exercícios de coordenação tudo”. (P01)*

*“Eu prefiro porque eu peguei um pré, um pré bem encaminhado, fica bem mais prático para a gente poder trabalhar com eles, eles não sofrem tanto como aqueles que não tem muita base”. (P09)*

*“Eu acho que é necessário, apesar de que nem eu falei assim com você, daqueles alunos que não fizeram pré e tão caminhando, né, então eu acho assim, que depende da criança, uns precisam, tem uma dificuldade maior, precisam desse período preparatório, desse período e outros não, então depende do aluno”. (P12)*

Em contrapartida, há autores como DROUET (1995) e COELHO (1993), que defendem ser necessária a existência de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. A minoria dos sujeitos pesquisados (2) consideram que a criança deve ser preparada para aprender a ler e escrever. Um sujeito pesquisado acha que esse é um trabalho que deve ser realizado na pré-escola:

*“Eu acho que daí já seria um trabalho mais de pré, a gente faz no começo, mas não dá tanto. Eu fiz assim no começo pra cobrir o nome deles, no primeiro dia de aula, naquela primeira semana, daí mais recorte, né, mais o recorte que a gente faz durante o ano”. (P08)*

O outro sujeito pesquisado acredita que o professor deve preparar a criança com exercícios de coordenação e de desenvolvimento gráfico motor, pelo fato de tais exercícios auxiliarem no desenvolvimento da criança:

*“Ah, eu acho que é bastante, eu acho que é indispensável porque a criança que não tem coordenação, como que ele vai fazer as letras? Principalmente as letras manuscritas, ela vai ter dificuldade também na aprendizagem porque ele não vai entender sua letra manuscrita”. (P06)*

## **2° BLOCO: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO**

Neste bloco, buscou-se investigar as concepções das professoras em relação ao momento em que seus alunos estão lendo e estão alfabetizados, bem como saber se os alunos, ao ingressarem na escola, já possuem conhecimento sobre a linguagem escrita e a interferência dos pais na aquisição desse conhecimento. As categorias aqui analisadas correspondem às questões 7, 8, 9 e 10, propostas no roteiro de entrevista.

**3ª Categoria: Concepção das professoras quanto ao momento em que seus alunos estão lendo e estão alfabetizados**

Em relação ao questionamento sobre quando as profissionais pesquisadas percebem que seus alunos estão alfabetizados, existe um grupo que acredita que o aluno está alfabetizado quando procura compreender o que lê e outro grupo que defende que o aluno está alfabetizado quando decodifica palavras em suas unidades mínimas (Quadro 12):

QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO AO MOMENTO QUE CONSIDERAM QUE O ALUNO ESTÁ ALFABETIZADO

Momento que consideram que o aluno está alfabetizado	f
- Quando o aluno compreende o que lê	4
- Quando o aluno decodifica o que lê	8
TOTAL	12

Na concepção de que a escrita é um objeto de conhecimento interpretado pela criança, encontram-se 4 professoras que acreditam que o aluno está alfabetizado quando busca uma leitura significativa, recorrendo a pistas semânticas do texto para chegar ao seu significado, sendo capaz de decifrar qualquer tipo de código escrito. Essa concepção baseia-se no modelo “*descendente*” de leitura (*top down*), no qual o leitor faz uso de estratégias de predição, confirmação e integração para obter o significado do texto, uma verdadeira interpretação da realidade em que o aluno está inserido (FOUCAMBERT, 1998; CORDEIRO, 1999). Entretanto, esses sujeitos de



pesquisa ressaltam a importância de a criança ser capaz de interpretar e decifrar os sons em algumas situações no momento da leitura propriamente dita, podendo-se inferir que baseiam-se no *modelo “interativo”* de leitura, o qual defende que o leitor utiliza ambos os processos (ascendente e descendente) no ato de leitura, buscando manter uma interpretação significativa da linguagem escrita (KATO, 1985).

Por outro lado, segundo FERREIRO (1985), há uma outra concepção de escrita, na qual ela é considerada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Tal concepção coloca em primeiro plano a discriminação visual e auditiva das letras. No momento em que o professor admite que a leitura pode ser realizada através da decodificação dos sons, identifica-se uma concepção de leitura baseada no modelo ascendente (*bottom up*), no qual o leitor vê os elementos gráficos do texto, os reúne em palavras e frases para, posteriormente, obter o significado do texto. Analisa, portanto, a leitura apenas como um código usado para reproduzir a linguagem falada (FOUCAMBERT, 1998; CORDEIRO, 1999). Em consonância com essa concepção, identificaram-se 8 profissionais pesquisadas, que acreditam que o aluno está alfabetizado quando ele consegue ler palavras que lhe são propostas, numa perspectiva de alfabetização, sem mencionar a aprendizagem na perspectiva do letramento, apesar de terem defendido esta última posição na primeira pergunta da entrevista realizada. Nas palavras de alguns sujeitos pesquisados:

*“a gente tem que trabalhar bastante mesmo na questão da... da fala para ensinar (...) a gente começa a separando a palavra, daí a criança vai separando por partes e a criança vai juntando, de repente a gente coloca outras palavras para criança ir formando novas palavras”. (P05)*

*“Trabalho, eu só trabalho com texto, daí eu vou tentando... fazer eles associarem os sons, por exemplo o “AM” que eles falam, eu peço para eles falarem com o som saindo pelo nariz, daí eles já estão pegando”. (P09)*

*“O “B”, daí eu coloco a mão na frente na boca, daí sai o som, na garganta, é assim que eu trabalho...” (P10)*

*“Sim, sempre dando ênfase no som das palavras para eles, por exemplo, assim BEEEE, o som das letras, TTTEEEEE, então a gente destaca o som das letras”. (P12)*

**4ª Categoria: Concepção das professoras quanto ao conhecimento sobre a linguagem escrita que a criança possui ao ingressar na escola e quanto à influência dos pais na aquisição desse conhecimento**

Esta categoria buscou levantar a concepção das professoras sobre o conhecimento que a criança possui sobre a linguagem escrita ao ingressar na escola e verificar como elas entendem o papel dos pais na formação desse conhecimento.

De acordo com SOARES (2001), é indispensável que os alunos tenham acesso aos materiais (livros, revistas, jornais) que circulam socialmente, para que ele se torne um ser letrado capaz de interpretar os fatos de seu cotidiano e participar ativamente da sociedade em que vive.

A totalidade dos sujeitos pesquisados acredita que a criança ingressa na escola com conhecimento a respeito da linguagem escrita, justificando que esse conhecimento é formado através do acesso que a criança possui a rótulos, placas, símbolos, enfim, materiais que circulam socialmente e que são interpretados pelos alunos conforme a interação que eles possuem com tais materiais. Os relatos abaixo exemplificam as respostas das professoras pesquisadas:

*“É só questão da gente puxar da memorinha deles, né, o leite que eles tomam, os rótulos, os mil rótulos que eles tem em casa, o número da casa deles, né, é um símbolo, as placas que eles gostam demais de ver quando a gente sai, andar de ônibus. Por mais que não tenham carro, andam de ônibus, o ônibus tem letras, têm referências, eu acredito que sim... a televisão, os meios de comunicação...” (P02)*

*“Sabem, eles já conhecem símbolos, muitos rótulos eles já conhecem, eu acho que através disso... um exemplo se ele escreve, leva uma caixa de sabão em pó “OMO”, eles já conhecem, as vezes até a palavra “COCA-COLA”, que é uma palavra bem conhecida. O conhecimento é formado no dia-a-dia dele, na televisão, em casa...” (P03)*

*“Sabem, pelo que eles vêem, pelo que eles tem contato, eles vêem placas, rótulos, eles vêem é... talãozinho de luz, tudo aquilo que ele tem contato direto”. (P06)*

*“Sabem... porque sempre está nos outdoors, está naqueles rótulos que a gente trabalha bastante, mesmo sem saber ler, mas eles já... a COCA-COLA, o OMO, eles já sabem, tem muitos que já sabem...” (P09)*

Infere-se, pelas respostas das professoras pesquisadas, que elas consideram a escrita como um objeto social que deve ser apropriado pela criança. Nesse sentido,

acreditam ser fundamental o professor trabalhar com todo e qualquer tipo de material escrito para que a criança seja capaz de observar a principal função da linguagem escrita, que é interpretar informações que são transmitidas por pessoas que compõem a sociedade. Contudo, essas professoras não destacam o fato de que, para a apropriação da linguagem escrita realmente se efetivar, a criança deve realizar uma produção pessoal sobre o que a sociedade lhe oferece. Ou seja, a criança interpreta à sua maneira o que lhe é proposto, construindo um conhecimento pessoal embasado nas interações que tem com o material escrito (FERREIRO, 1985; SOARES, 2001).

Quanto ao questionamento sobre a influência dos pais dos alunos na apropriação da linguagem escrita, as profissionais pesquisadas se subdividem em três grupos: num primeiro grupo estão aqueles que acreditam que o fornecimento de materiais de leitura para os alunos é uma interferência importante que os pais realizam na aprendizagem de seus filhos. Num segundo grupo, professoras que acham que apenas o auxílio dos pais na resolução das tarefas é fundamental para a aprendizagem. Finalmente, num último grupo, estão as professoras que acreditam que os pais não auxiliam na aprendizagem de seus filhos (Quadro 13):

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO À INTERFERÊNCIA DOS PAIS NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

<b>Intervenção dos pais na aquisição da linguagem escrita</b>	<b>f</b>
- Estímulo à linguagem oral do aluno, fornecimento de livros de incentivo a leitura, jogos e brincadeiras	5
- Resolução das tarefas de casa	6
- Não auxiliam na aprendizagem	1
TOTAL	12

Com relação à influência dos pais na apropriação do conhecimento sobre a linguagem escrita, verifica-se que 5 profissionais acreditam que os pais dos alunos auxiliam nessa aquisição na medida em que estimulam a linguagem oral da criança, fornecem livros para leitura, realizam jogos e brincadeiras com seus filhos. Ou seja, revelam conceber os pais como pessoas que interagem com seus filhos, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento. Essa concepção é postulada por VYGOTSKY

(1991), o qual defende que a interação social da criança com um adulto (ou com companheiros mais capazes) evolui na apropriação de novos conhecimentos.

Por outro lado, 6 profissionais apontam a contribuição dos pais dos alunos apenas na realização das tarefas de casa. Ao adotarem uma postura de que a contribuição dos pais dos alunos é um auxílio as atividades propostas pela escola, verifica-se que a interpretação do mundo letrado do aluno acaba ficando em segundo plano quando estas atividades não são priorizadas pela escola. Nas falas de alguns sujeitos pesquisados:

*“Ajudam, ajudam porque os pais eles incentivam, os alunos levam a tarefa para casa, os pais ajudam a fazer, ajudam a interpretar, às vezes os alunos não sabem o que... que é para fazer e não sabem ler o enunciado, aí é os pais que vão ler, vão ajudar, vão orientar a criança e a gente percebe isso porque eles falam isso, se o pai ajudou, se o pai não ajudou...” (P05)*

*“Ajudam... é, quando eles querem ajudar... eu tenho notado que de uns tempos para cá eles tão mais interessados... Vir na escola assim eles não vêm, mas a gente percebe pelas tarefas de casa. Tem alunos que chega em casa, nem nunca abrem a mala é sinal que nem eles nem os pais tem interesse as vezes eles ficam a tarde toda em casa, os pais chegam tarde.. Às vezes nem olham no caderno, do jeito que chegam volta a tarefa”. (P11)*

Apenas uma professora pesquisada acredita que os pais não auxiliam de nenhuma forma no processo de aquisição da linguagem escrita de seus filhos, pelo fato de não demonstrarem interesse por essa aprendizagem:

*“Eu acho que não, os pais estão meio desinteressados nesta parte, né, que nem essa semana eu pedi alguma coisa, que nem os rótulos que eu estou trabalhando, tem uns que não trouxeram nada, dizendo que a mãe não tem, aí eu acho que é um pouco de desinteresse dos pais, porque é claro que tem, né, o que mais tem é rótulo em casa”. (P08)*

Analisando a resposta dessa professora, verifica-se que a professora considera que há desinteresse por parte de alguns pais no acompanhamento das atividades propostas em sala de aula, uma angústia revelada pela professora pesquisada em não receber o apoio que gostaria de ter da família dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

**3º BLOCO: A AQUISIÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA**

**5ª Categoria: Concepção das professoras quanto à aquisição do sistema alfabético de escrita**

Nesta categoria, buscou-se investigar a concepção dos sujeitos quanto à aquisição do sistema alfabético de escrita. A categoria aqui analisada foi investigada por meio das questões 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevista.

A análise das respostas das professoras pesquisadas sugere que todas elas admitem que a aquisição do sistema alfabético de escrita é um processo pelo qual a criança vai progredindo conforme vai formulando diferentes hipóteses sobre a escrita, ou seja, sabem da existência dos níveis de apropriação do sistema de escrita propostos por FERREIRO (Quadro 14):

**QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS QUANTO À IDENTIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITURAVESCRITA NAS CRIANÇAS**

Níveis e subníveis	Sujeitos que identificam	Sujeitos que ficam em dúvida ou não identificam
	f	f
- Indiferenciação entre os dois modos, básicos de representação básica: o desenho e a escrita	11	1
- Silábico	0	12
- Silábico-Alfabético	12	0
- Alfabético, embora sem domínio da ortografia	12	0
TOTAL	12	12

Como exposto no quadro acima, verifica-se que 11 professoras sabem identificar o primeiro nível de alfabetização que seus alunos se encontram, o pré-silábico. Ilustra-se isso nas respostas de alguns sujeitos pesquisados:

*“Ela (...) escreveu porque o desenho é uma representação, mas você pode explicar que ela fez um desenho do sol e agora nós vamos escrever a palavra sol, né, todas as letras que a gente já está trabalhando. Então a gente vai usar estas letras para também escrever através de letrinhas e não só através de desenhos”. (P02)*

*“Para ela aquele desenho seria a palavra, no caso aqui “SOL”, para ela, ela está lendo, é um símbolo, ela fez um símbolo, ela não conhece as letras, mas fez um símbolo que para ela é algo escrito”. (P03)*

*“foi a forma que ela achou mais adequada foi através do desenho. O desenho pode ser considerado um tipo de escrita porque... ele consegue fazer a relação, entre a palavra e o desenho e isso eles fazem bastante na 1ª série, né, a criança adora desenhar”. (P04)*

*“Então ela tem noção, né, do que você pediu, ela está manifestando que ela entendeu o que você pediu, embora que ela não esteja escrevendo com letras, mas ela entendeu tua solicitação, é válido”. (P07)*

*“Eu entendo que ela (...) entendeu o que você disse, ela não sabe escrever, ela fez uma interpretação da minha fala, que já é um bom sinal para começar a leitura, né, é uma escrita por símbolos”. (P10)*

Todavia, quando apresentado o primeiro nível de alfabetização (pré-silábico), um sujeito de pesquisa questiona se este nível é um tipo de escrita realizado por seu aluno, solicitando a pesquisadora a resposta ao questionamento:

*“Ela fez a relação, ela relacionou o desenho com a escrita, ela não sabia escrever, daí ela fez o desenho, mas daí é uma escrita?” (P08)*

Com relação ao questionamento sobre o nível seguinte de alfabetização proposto por FERREIRO, o nível silábico, todas as professoras pesquisadas sabem que o processo de aquisição de sistema alfabético da escrita é composto por essa fase de aquisição, apesar de não demonstrarem uma boa compreensão do que significa o nível “silábico”. Algumas respostas dessas professoras ilustram tal posicionamento:

*“Ela está no silábico, né? Eu lembrei isso (...) eu tenho uma dificuldade de gravar, porque ela está representando uma letra para cada sílaba”. (P02)*

*“Ela está no nível... ela sabe (...) ela está acostumada com as letras que ela, que ela está vendo o som, né, que nem “GA”, o “A”, “TO” o “O”, então, as vogais que ela está ouvindo o som”. (P09)*

*“Ali ela colocou as consoantes, aqui as vogais. Ah, já é um começo, né... Ela já está aprendendo os sons das letras pelas sílabas, pelas vogais, a importância das vogais, das consoantes... Porque bem, aqui ela*

*entendeu que foram as vogais, mas ela já entendeu que a gente precisa usar as vogais nas sílabas, então já é um bom começo". (P10)*

Mediante a análise mais minuciosa desta questão, percebe-se que as professoras dominam uma das características deste nível: a questão da criança utilizar uma letra para escrever cada sílaba ao escrever determinada palavra. Porém, neste nível a criança pode incluir mais letras para representar as sílabas correspondentes, caso leve em consideração a quantidade mínima de grafias para escrever as palavras. Além disso, em algumas situações, a criança pode usar caracteres que não correspondem a oralização da palavra falada. Essas questões não são mencionadas nas respostas fornecidas pelo fato de não terem sido sugeridas pela pesquisadora. Neste mesmo grupo, há uma professora que confunde o nível silábico, com o nível silábico alfabético:

*"Ela está no caso no silábico, e é interessante, eu estou vendo aqui pelos meus, eu estou fazendo algum ditadinho e eu peço para eles escrever uma palavra, né, por exemplo, PATO, eles escrevem o "A" e "TO", eles escrevem o "O". (P11)*

Com relação ao questionamento realizado quanto ao subnível silábico-alfabético, verifica-se que todas as profissionais pesquisadas entendem que esse é um subnível de alfabetização a ser alcançado por seu aluno:

*"É uma criança que já está quase alfabetizada, porque ela já... Ela ainda não coloca algumas letras, faltam algumas letras, mas ela escreve os sons das palavras, já reconhece, só que ainda não domina completamente, é o nível silábico-alfabético". (P05)*

*"Ela já está no silábico-alfabético". (P06)*

*"Aqui ela já está bem, já está sabendo saber quais os sonsinhos da palavra, só que ela não está colocando ainda todas as letras... o nível silábico alfabético". (P09)*

*"A gente diz o semi-alfabetizado, está na parte silábica-alfabética, mas já é um bom comezinho, né, "GELADEIRA" é uma palavra grandona. Mas ele já usa o "GLDIA", ela não usou o "R", mas já é um bom começo, é um pulo para ela escrever da forma alfabética". (P10)*

Em relação ao questionamento sobre o último nível, o alfabético, todos os sujeitos pesquisados identificam o mesmo. Conforme as respostas de alguns sujeitos pesquisados:

*“Aí o problema é do Português, né, porque ele só colocou pelo som, pelo som, chinelo com o “X” e a casinha com o “Z”, para eles está certo pelo som da letra”. (P03)*

*“É uma criança alfabetizada que está trocando os sons ela já percebe que começa com um som, só está precisando de ortografia, troca o “CH” pelo “X”, o “S” pelo “Z””. (P05)*

*“Ele escreveu certo porque é o som que está sendo pronunciado só que no caso do Português tem que ter as regras, né. Eu acho que ele acertou, porque é o som que ele está ouvindo”. (P09)*

*“Ela interpretou como que ela fala. Eles não entendem que a escrita é diferente da fala, isso aí é uma coisa que eles vão entender mais tarde. Bem, eu não consideraria um erro da criança, eu mandaria ela arrumar, né, a ortografia correta, mas eu não consideraria um erro, é um tipo de escrita”. (P10)*

*“Aí é uma questão de ortografia, isso aí ele vai adquirir com o tempo, que vai do professor mostrar para ele, né, para ele procurar no dicionário: “Veja se está certo assim mesmo”. Eu acho que isso aí é uma coisa que persiste nas 5<sup>as</sup> séries, nas universidades a gente vê isso. Eu acho que não é tão grave o problema, é claro que a gente vai conversar com o aluno, mas que aí já não é tão grave assim... pois troca de letras, um erro ortográfico assim que é complexo”. (P12)*

Quanto às professoras compreenderem que existem níveis diferenciados para a apropriação do sistema de escrita alfabético, verifica-se que todos os sujeitos pesquisados sabem que os mesmos existem. Entretanto, passaremos a analisar se as atividades que os professores propõem em sala de aula auxiliam na evolução da apropriação do sistema alfabético de escrita.

#### **4º BLOCO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA**

Este grupo de questões tem como principal objetivo analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelas profissionais pesquisadas no processo de alfabetização e verificar a concepção dessas professoras sobre como ocorre a aprendizagem na



*“Eu estou trabalhando o “A”, daí eles pintam o “A”, repetem as palavrinhas que tem “A”. Eles copiam o nome, eu acho bem importante porque está na realidade deles, né, e eles já sabem escrever, não escrever... Mas associar qual é o nome que começa no desenho”. (P04)*

*“Pelas vogais, de palavras, tipo “A” da “árvore”, “A” do nome”. (P06)*

*“mas eu começo assim... Eu comecei trabalhando com o nome, naquilo que é real da criança. É claro que daí eu quero trabalhar as vogais e os encontros vocálicos, daí a partir dali eu puxo para aquilo que eu quero da criança, né”. (P07)*

*“Por vogais, eu ensino as vogais, daí depois eu vou pela palavra daí, no caso, eu vou trabalhar a palavra “CASA”, né, daí conforme for surgindo eu vou trabalhando”. (P08)*

*“eu comecei pelas vogais e as junções das vogais, né, daí, agora eu vou fazer as sílabas (...). Eles vão associando a palavrinha com o recorte, leitura... desenhos que eu faço, por exemplo, do “BA” do barco, eu peço para eles falarem uma palavra que comece com uma sílaba e eu desenho”. (P09)*

No entanto, o trabalho com relações entre som-letra, pode ser realizado pelo professor desde que o mesmo esteja inserido no contexto de aprendizagem do aluno. Assim, no que diz respeito ao tipo de atividade utilizada no processo de alfabetização, SOARES (2001) enfatiza que quando os professores trabalham com atividades que visam apenas a fixar os conteúdos propostos, o aluno aprende a ler e escrever textos que não têm relação com sua vida diária, tornando-se “bitolados” perante o mundo que os cerca, por não aprenderem a utilizar informações que fazem parte de seu contexto.

As demais profissionais (5), mesmo iniciando o processo de alfabetização através de textos, enfatizam o ensino das vogais dentro desses textos. Exemplificando, para ensinar a vogal “A”, a turma discute questões referentes a um dado tema, como a “aranha”, discutem o local onde ela vive, o que come, aprendem uma música relacionada a esse aracnídeo. Após essas atividades serem realizadas, os alunos procuram na letra da música palavras com referida vogal; enfim, as atividades são direcionadas de forma que o objetivo principal seja comparar uma determinada letra com as demais. Nessa forma de conduzir a aula, o professor inicialmente seleciona conteúdos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos. Observa-se nas respostas fornecidas a preocupação principal é a aprendizagem dos alunos. Essa postura pode ser identificada nos relatos abaixo:

*“Ah, eu sempre dou uma recapitulada pelas vogais, né, daí já nas vogais eu estou trabalhando com textinho, né, eu trabalho as vogais dentro do texto e partir disso eu já começo...” (P01)*

*“Eu estou passando pequenos textinhos e dentro dos textinhos, que nem hoje eu estou com a musiquinha, né, então para lembrar a letrinha “O”. Outro dia eu ensinei outra musiquinha para ensinar a letrinha “A”. Nunca a letra isolada, eu posso até isolar depois ela, mas antes de isolar, dou algum ponto de referência para criança, não no “cru” como a gente diz, assim, o “cru” ali, só a letra...” (P02)*

*“Eu misturo assim, tipo, trabalho através de textos, musiquinhas, charadas e muitas coisas, então eles vão tendo noções das outras letras também. Ai eu vou, uma ou outra... Procuro não misturar as letras muito parecidas, ou que tem sons parecidos, procuro, né, distanciar um pouco elas, né, mas é por aí, pelas vogais. Eu trabalhei com o “A” da aranha, falei sobre a aranha, falei da utilidades da aranha, daí eles fizeram uma aranha, na música mesmo, eu fiz eles procurarem a letra “A”, depois eles fizeram a letra “A”. Então pela música ou texto, dali eu pego a letrinha separada, eu começo com o todo também, né, é bem legal”. (P10)*

*“Eu começo com as vogais, só que eu não jogo o “A” sozinho lá, né, você sabe que eu parto dos textinhos. Eu pego lá uma poesia, trabalho e peço para eles me mostrarem uma determinada letra, mostro o traçado das letras corretas no quadro, digo para eles... chamo um por um e (...), daí eu escrevo palavras com “A”, faço desenhos com eles”. (P11)*

*“Oh, a gente... a gente parte do texto, né, para apresentar uma letra para criança, é claro, a gente tem em mente o que a gente quer. A gente normalmente começa pelas vogais, é sempre assim apresentando... Até porque eu entendo assim que a gente apresentando as palavras ali, as sílabas e eu acho que as vogais são as principais. A gente sempre está apresentando o texto, parte do texto, então a gente tira dali o que quer trabalhar, né”. (P12)*

Com relação à utilização da cópia como prática de ensino, os sujeitos pesquisados se subdividem em dois grupos que analisam essa prática sob perspectivas diferentes: um grupo que utiliza a cópia como forma de tornar mais significativa a aprendizagem, pela contextualização do conteúdo que está sendo proposto, e outro grupo que visa fixar os conteúdos já trabalhados em sala de aula (Quadro 16):

QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO A UTILIZAÇÃO DA “CÓPIA” COMO PRÁTICA DE ENSINO

Utilização da cópia como prática de ensino	f
- Como instrumento para aprendizagem significativa de conteúdos da linguagem escrita	5
- Como recurso para reprodução do que foi anteriormente ensinado	7
TOTAL	12

Num primeiro grupo com cinco professoras, a cópia é usada com o aluno para ele aprender noções sobre a linguagem escrita, como: utilização correta de parágrafos e organização adequada do caderno, e para ele procurar o que foi significativo sobre o que lhe foi apresentado. Segundo TEBEROSKY e CARDOSO (1989) ao utilizar a prática da cópia com o aluno de maneira significativa, o professor enfatiza a produção escrita da criança, fazendo com que ela reflita sobre o funcionamento da linguagem escrita e evolua na apropriação desse conhecimento:

*"Ah, você pode até dar uma cópia (...) mas que tenha um significado, por exemplo, a gente aprendeu uma música do pato, eu posso pedir que eles copiem a frase que eles mais gostaram da cópia, mas de preferência não inteiro assim... uma atividade cansativa para que a criança não chegue no meio da atividade e não esteja mais vendo sentido". (P02)*

*"A cópia eu acho que ajuda porque a criança vê, ela vê se ela está escrevendo uma palavra errada, ela vê lendo, porque ela vai ler para poder copiar, então ela lê e escreve, então eu acho que ajuda porque ela vê o erro, porque ela vê a palavra certa e vai escrevendo certo". (P03)*

*"Se for uma cópia... não uma cópia extensa, grande, eu acho importante a cópia. Daí no caso ele vai corrigir estes erros, que nem essas cópias pequenas, para eles irem, para encerrar ali e acabar se corrigindo, mas não aquelas cópias grandes". (P08)*

Um outro sujeito destaca que, entre outras coisas, a cópia auxilia o aluno que precisa de orientações do professor quanto à utilização adequada dos parágrafos:

*"Eu acho que cópia é mais assim para que eles tenham a... noção de parágrafos, assim. De que eles precisem assim de... tudo faz parte e também, para ele aprender um pouquinho. É mais para a organização, né, para ele ter noção, mais a cópia por simples cópia não". (P12)*

Um outro grupo, composto por 7 sujeitos pesquisados, trabalha a cópia de textos do quadro-negro para os alunos fixarem o que já foi ensinado na aula. Geralmente a utiliza para memorização de conteúdos previamente apresentados pelo professor, dando ênfase à auto-correção pelo aluno do que lhe foi ensinado. Nas palavras dos sujeitos de pesquisa:

*"São, porque ele copiando ele vai aprender como se escreve aquela palavra, vai memorizando". (P06)*

*“A cópia fica mais naquela parte que eles copiam as atividades do quadro também né, porque se passar só folha, folha, folha, daí eles não vão, na segunda série, eles vão ter problema (...). Mas cópia mesmo igual era antes, de dar texto para casa, esse aí eu não faço a não ser as palavras, tomar leitura de determinadas palavras, eu colo no caderno, daí eles vão copiar”. (P11)*

Quanto à utilização do ditado como prática de ensino, todos os sujeitos pesquisados acreditam que o “ditado” revela o que a criança sabe a respeito da linguagem escrita. Portanto, segundo essas professoras, os principais objetivos do ditado são avaliar o desempenho do aluno e verificar se ele está progredindo na aquisição da linguagem escrita. Nessa prática de ensino, o aluno deve reproduzir o que é proposto pelo professor, visando “acertar” o que é fornecido por ele:

*“ditado assim para fixar, assim para ver o que ele está sabendo escrever, saber o que, que está faltando para ele escrever corretamente”. (P01)*

*“Eu acho que o ditado é mais uma forma de avaliar o que o aluno sabe, para ver até que ponto, o que ele aprendeu, eu acho que é mais uma forma de ter certeza se ele está sabendo ou não”. (P03)*

*“O ditado eu dou geralmente para fazer uma avaliação, para eu saber como eles estão”. (P10)*

Tais sujeitos utilizam técnicas diferenciadas para efetivar essa prática de ensino, porque acreditam que o método utilizado é que determina a aprendizagem dos alunos. Dentre as técnicas utilizadas pelos sujeitos pesquisados, destacam-se: ditado memória, ditado relâmpago, auto-ditado, ditado “loto”:

*“Agora assim no começo eu acho muito abstrato para eles, mas também não impede das pequenas coisas... Não aqueles ditados quilométricos. Eu fazia muito com o prezinho assim, tipo memória, mostro a palavra e depois escondo a palavra... Eu fazia assim, colocava a palavra de um lado e o desenho do outro, então eu mostrava a palavra e deixava o desenho, eles olhavam para o desenho e tinham que mostrar a palavra, mas aí eles já estavam treinando a sílaba, eles tem que lembrar as letras, né, para ter sentido...” (P02)*

*“Aquele ditado relâmpago que a gente vai ditando, vai fazendo pelo quadro mesmo, daí ele vai aprendendo, ele vai olhando o que ele está fazendo, vai copiando né...” (P04)*

*“O ditado também, pode ser um ditado por meio de figuras, pode ser uma... Um ditado relâmpago, onde você mostra a palavra para a criança e depois você esconde para ela escrever”. (P05)*

*“As vezes eu dito as vogais para eles ou senão eu... digo para um aluno: Vai lá no quadro e procure a letrinha tal. Não faço aquele ditado só na folha, entendeu, eu sempre faço com eles, sabe “loto”? Que está a palavra aqui do lado no quadradinho, aí eu dito essa palavra e eles tem que fazer um “XIZINHO” no quadradinho, são várias formas que eu uso, mas é um ditado”. (P10)*

No momento em que o professor enfatiza técnicas diferenciadas para ensinar seus alunos, assume um posicionamento de que a correta aplicação dessas técnicas é capaz de gerar conhecimento.

Quanto ao trabalho com a reprodução textual, os sujeitos pesquisados subdividem-se em dois grupos: um grupo que acredita que a função principal da reprodução textual é reproduzir na escrita algo apresentado anteriormente pelo professor e outro grupo que defende que essa reprodução deve ser efetivada após discussões com os alunos sobre um tema previamente proposto (Quadro 17):

QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO À UTILIZAÇÃO DA “REPRODUÇÃO TEXTUAL” COMO PRÁTICA DE ENSINO

Reprodução textual	f
- Como reprodução escrita de uma situação apresentada aos alunos	10
- Como escrita baseada na discussão sobre um tema proposto	2
TOTAL	12

Da totalidade dos sujeitos pesquisados, 10 propõem a utilização da reprodução textual como forma de reproduzir uma dada situação fornecida, ou seja, a professora fornece uma seqüência de gravuras e solicita aos alunos que escrevam ao lado de cada cena, o que ela está representando. Não consideram, por conseguinte, a prática social da escrita proposta por SOARES (2001) e LEITE (2001):

*“Pratico, através de figuras também. Eu coloco algumas figuras no quadro e a partir delas eles vão criando oralmente”. (P06)*

*“No início tem que ser mais coletivo, na primeira série. Mas eu no decorrer do ano... eu gosto, eu trabalho. Eu gosto de dar desenho, numa folha daí eles vão na linha descrevendo o que tem. Daí a partir dali eles vão escrevendo textinho, nem que seja de cinco linhas, daí vai crescendo de acordo com o que... o aluno já aprendeu”. (P04)*

*“Agora já no começo não, mais depois, com figuras bastante, tem ali uma história boa que eu tirei de alguns livros, né, com desenhinhos(...). No começo eu peço apenas com uma frase, aí depois você vai aumentando, mas com desenhos, todos que eu trabalhei foram com gravuras”. (P08)*

*“Este ano eu estou pensando que eu vou fazer bem mais. Eu já pedi para a supervisora xerocar uns textinhos com seqüência, né. Esta semana eu já tenho uma atividade preparada, uma produção de texto e quero ver se faço isso pelo menos uma vez por semana, inclusive no livro deles também tem mais assim... (...) pelo menos aqueles que não conseguem escrever, vão organizar no caderno a historinha, daí vai ficar mais fácil”. (P11)*

Entretanto, 2 profissionais trabalham a reprodução textual de forma com que a turma produza um texto coletivamente, ou seja, após trabalhar sobre um dado assunto, a professora discute o tema com a turma e redige na lousa os pontos que os alunos acharam mais interessantes. Realizam, pois, uma prática que, segundo TEBEROSKY e CARDOSO (1989), considera o conhecimento que o aluno possui a respeito da linguagem escrita:

*“Em dezembro, assim, eu trabalhei mais a produção com eles, um tema, por exemplo, o lixo, a gente vai conversando e eles vão formando, né, conforme o que eles vão falando, eu vou escrevendo no quadro. A gente monta o textinho, daí eu passo para o cartaz para daí eu explorar o que eu quero em termos de palavras, sinais gráficos, essas coisas...” (P07)*

Com relação à utilização dos livros didáticos em sala de aula, há dois grupos de professoras que concebem seu uso de formas diferenciadas: num primeiro grupo, estão as professoras que utilizam os livros didáticos para verificar se seus alunos estão progredindo na aprendizagem dos conteúdos propostos; e, num segundo grupo, as professoras que utilizam o livro didático como um material de apoio ao seu trabalho (Quadro 18):

QUADRO 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO A UTILIZAÇÃO DO “LIVRO DIDÁTICO” EM SALA DE AULA

Utilização do livro didático	f
- Como recurso para verificar se os alunos estão progredindo na aprendizagem	3
- Como instrumento de apoio ao trabalho do professor	9
TOTAL	12

Um grupo composto por 3 profissionais pesquisadas utilizam os livros didáticos para, através dos exercícios propostos, verificar se os alunos estão progredindo na aprendizagem. As finalidades principais das atividades apresentadas são fixar e memorizar os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula, bem como auxiliar na correção dos erros que os alunos apresentam. Para ilustrar essa posição apresentam-se as falas de algumas professoras:

*“É bom para fixar, né, as palavras”. (P01)*

*“Adotamos, só porque faltou veio só um pouquinho para cada, nós vamos ver como vamos trabalhar ainda porque eu tenho vinte e poucos alunos e vieram dezoito. Esse livro tem bastante coisa boa para trabalhar. Eu trabalho para tarefa de casa, para não precisar ficar passando a tarefa eu mando a tarefinha no livro para eles porque ali tem no comecinho a tarefinha para eles”. (P08)*

Já um outro grupo, composto por 9 sujeitos de pesquisa, sugere que o livro didático deve ser utilizado como um instrumento de apoio ao trabalho do professor. Para ele, é o professor que, a partir do conhecimento que possui de seus alunos, deverá fazer a mediação entre ele e a linguagem escrita (objeto de conhecimento). Assim, o professor pode recorrer ao livro didático para trabalhar com seus alunos, utilizando os textos e atividades que considerar mais apropriadas à construção e elaboração de importantes noções da linguagem escrita:

*“Eu uso eles, né, mas eu procuro usar com eles na sala, não mandar para casa... Eu uso aplicando atividades... Este ano eu não usei ainda, mas no ano passado eu usava assim, eu aplicava a atividade eles iam fazendo e eu ia fazendo no quadro de volta, classificando, retomando, certas coisas que a gente, que eu não concordo ou que está meio defasado. Devagarinho a gente vai falando, porque é importante você é... ensinar para a criança que nem tudo o que está escrito ele pode acreditar, ele tem que ter auto crítica, né: Ah só porque ele é um livro, só porque veio da escola, nem tudo é certinho o que está aqui dentro”. (P02)*

*“Eu estou trabalhando com aquele “Todas as letras”. Eu uso como apoio, auxílio, né, além do que a gente procura de outros livros que tem na biblioteca que a escola oferece, daí de apoio para escrita para eles irem desenvolvendo”. (P04)*

*“Foi escolhido no ano passado, então a gente está com este. Eu utilizo muito pouco, algumas assim... que nem agora a gente vai trabalhar a “casa”, então eu já quero envolver tudo aí, o tipo de moradia, tudo, tudo,*

*então no livro eu vou tirar dali o que me cabe a trabalhar, entendeu? Então eu não sigo o livro a “risca”, nem me preocupo assim em iniciar, digamos assim se eu trabalhei, eu vejo que a criança mais ou menos pegou aquilo que eu queria de conhecimento e não deu tempo de eu trabalhar o livro eu não me prendo muito a isso não”. (P07)*

*“Sim, eu uso esse livro, eu acho ele assim bem bom, já faz uns três anos que eu estou com ele, e nele tem bastante recortes, colagens, né e isso eu eu uso bastante. Porque ele começa com rótulos ali para... a história da escrita, o tipo das letras e eu trabalho daí em estêncis, em folhas, trabalho no quadro e trabalho com o livro também, não só o livro eu mando para casa”. (P11)*

*“Tem o livro na escola que já foi escolhido, a gente tem o livro, só que a gente não segue fielmente ele, a gente tem outros meios, outros recursos, a gente não fica muito detido ali. Uma que nem dá mesmo, né, não tem tudo o que a gente quer ali, tudo o que a gente acha que tem que ter”. (P12)*

Perguntou-se também às professoras se elas trabalhavam com a análise fonética e de que forma era feito esse trabalho. As respostas fornecidas a tal questão revelaram que a totalidade dos sujeitos pesquisados trabalha com análise fonética, enfatizando os sons das letras apresentadas. Acreditam as professoras ser necessário um trabalho de ensino da consciência fonológica na alfabetização:

*“Trabalho, até estes dias eu estava trabalhando as vogais, até eu pronunciava as vogais, eu dizia: Olha, como é que eu faço a vogal, daí eu digo para eles: “AAAAAA”, vejam como eu abro bem a boca, o “IIIII”, a gente dá um sorriso, daí tem que puxar bem a boca, né”. (P06)*

*“Trabalho, eu só trabalho com texto, daí eu vou tentando já fazer eles associar os sons, por exemplo o “AM” que eles falam, eu peço para eles falarem com o som saindo pelo nariz, daí eles já estão pegando...” (P09)*

*“O “B”, daí eu coloco a mão na frente na boca, daí sai o som, na garganta, é assim que eu trabalho...”(P10)*

*“Trabalho até a posição da língua, né, no caso o “T”, a língua onde fica o “T”, o “A”, o som das vogais, também, né”. (P11)*

*“Sim, sempre dando ênfase no som das palavras para eles, por exemplo, assim “BEEEE”, o som das letras, “TTTEEEEEE”, então a gente destaca o som das letras”. (P12)*

Destaca-se que uma professora pesquisada não trabalha muitas atividades que dêem ênfase à análise fonética das palavras com os alunos, pois apresenta dificuldades em pronunciar sons isoladamente. Embora valorize as atividades de



análise fonética, afirma que não realiza um trabalho sistemático com os sons das letras pelo fato de possuir problemas nessa área:

*“Eu tenho dificuldade... Eu procuro trabalhar... Eu estou tentando aprender... Porque eu tenho dificuldade de pronunciar só as consoantes sem a junção das vogais. É complicado... para a gente... Eu trabalho... Eu tenho dificuldade... Eu falo “EME”. Porque eu tenho esta dificuldade... Porque se eu não estou segura em falar, eu acho preferível eu não falar, é melhor aprender a falar primeiro senão eu vou confundir, eu vou falar um som e o som não está correto”. (P08)*

**7ª Categoria Concepção das professoras sobre como ocorre a aprendizagem na alfabetização**

Com a intenção de verificar a importância que o professor atribui ao seu papel ou ao papel do próprio aluno no processo de aquisição da linguagem escrita, é que os dados referentes a essa categoria são analisados.

As professoras pesquisadas revelam duas concepções diferentes quanto à aquisição da linguagem escrita: um grupo acredita que a mediação do professor e dos colegas é fundamental nessa aquisição, através do trabalho com materiais (livros, revistas, jornais) que fazem parte do dia-a-dia do aluno; e o outro grupo acredita que, no processo de alfabetização, as crianças elaboram sistemas de interpretação de uma maneira ordenada em seu desenvolvimento (Quadro 19):

QUADRO 19 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS COM RELAÇÃO AO QUE É DESTACADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO OU MEDIAÇÃO DE PROFESSORES ( E COLEGAS) OU A CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES INTERPRETATIVAS AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO

O que se destaca no processo de alfabetização	f
- A mediação do professor e/ou dos colegas nas atividades com materiais que fazem parte do contexto do aluno	10
- A construção de hipóteses interpretativas ao longo do desenvolvimento	2
TOTAL	12

Na perspectiva de que o auxílio de colegas e professores é importante para o aluno desenvolver seu raciocínio, encontram-se 10 profissionais, as quais afirmam que a aprendizagem ocorre através da mediação realizada pelos colegas e professores, entre o aluno e o objeto de conhecimento. Uma profissional destaca a importância da interação entre os colegas para a aprendizagem se efetivar:

*“Ah, tem vários modos de aprender... ajudando lá o coleguinha ele está... conversando, fazendo cópia, eu acho que eles aprendem mais assim quando a gente dá... uma coisa que incentive ele, não é a gente dando tudo pronto para ele”. (P09)*

Nesse mesmo grupo incluem-se ainda seis profissionais que destacam o papel do professor na aprendizagem do aluno. Algumas falas caracterizam essa posição:

*“Para a criança aprender, primeiro você tem que acreditar nela, né, não pode impor barreiras e também não se deve reprimir porque ela errou, porque ela comeu uma letrinha, como eu brinco com eles, eu acho que você tem que deixar bem claro para a criança que ela tem capacidade porque só porque ela borrou hoje, ela não conseguiu terminar a atividade, porque hoje a atividade do outro ficou melhor pintada do que a dela, não quer dizer que ela não tenha capacidade de fazer melhor. Ela aprende a partir do momento que a gente coloca a confiança que ela saiba que ela pode”. (P02)*

*“Ah, eu acho que o professor tem que dar todo o subsídio pra criança aprender, ele tem que dar todo o apoio, desde material didático, jogos, desenhos, até mesmo um a fita de vídeo, então são coisas que o professor possa fornecer a ele, são todos subsídios para ele aprender até ele chegar na aprendizagem, não é uma coisa “bitolada”, que tem que seguir todo um padrão. Você tem todo um leque que você possa fazer uso dele, então aproveitar isso tudo”. (P12)*

Nessa mesma perspectiva encontram-se ainda duas professoras que acreditam ser importante para a construção do conhecimento partir daquilo que a criança já sabe, ou partir de algo que seja do interesse do aluno:

*“Eu acho que ele aprende com aquilo que está mais próximo dele, o que é mais real, que tenha sentido, que não adianta nada eu pegar um texto de um livro e querer que ele, um exemplo, tem crianças que não conhecem o litoral e daí adiantaria eu ficar lá martelando numa coisa que... ele desconhece totalmente. Tem que partir sempre daquilo que é real né, para que a aprendizagem aconteça, por exemplo, eles o bairro, a família, a partir daquilo que está pertinho dele” (P07)*

*“Ele aprende a partir do momento que ele se sente interessado pelo que está sendo ensinado, se eu ensino alguma coisa que não está, não é do interesse dele, ele pode até começar a aprender, mas não aprender mesmo para depois ele ir para frente. Agora se é uma coisa que ele tem interesse por isso, ele aprende”. (P03)*

Essa perspectiva de tomar como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem o conhecimento do aluno implica ensinar a linguagem escrita como prática social que vai ao encontro das necessidades e valores, não só do educando, como também da própria sociedade. Dessa forma, permite-se ao indivíduo utilizar a cultura letrada.

Entretanto, há um grupo composto por 2 profissionais que defendem mais uma proposta de cunho piagetiano no processo de alfabetização. Para PIAGET (1978), existem quatro determinantes (sem ordem de importância) que levam a ocorrência da aprendizagem: o primeiro determinante para o desenvolvimento refere-se às maturações internas do organismo (relacionadas com o sistema nervoso da criança). O segundo mais importante determinante diz respeito às aquisições vinculadas à experiência do indivíduo (que podem subdividir-se em duas espécies: a primeira refere-se à experiência física, que consiste em agir sobre objetos e tirar algum conhecimento que é abstraído pelo próprio objeto; a segunda espécie relaciona-se à experiência lógico-matemática, segundo a qual o conhecimento não é deduzido dos objetos, mas das ações realizadas sobre os objetos. O terceiro determinante, a transmissão ou interação social, ocorre pela influência do meio externo, no qual a criança vive socialmente; nessa convivência ela se defronta com problemas que lhe exigem uma tomada de decisão, mostrando-se capaz de reestruturar sua forma de conceber certos assuntos. O último fator importante que interfere no desenvolvimento é o processo de equilíbrio, ou seja, as equilíbrios processadas nas reestruturações internas ao longo da construção seqüencial dos estágios de desenvolvimento pelos quais todos os seres humanos passam. Portanto, as referidas profissionais entendem que a aprendizagem ocorre como uma função de desenvolvimento total:

*“Ele aprende por meio de tudo o que ele vê, o que ele percebe, o que a gente passou para ele relacionando com as coisas que ele já conhece do mundo. É uma construção mais interna da criança”. (P05)*

*“o aprendizado ele não é uma coisa do dia para a noite, ele vai por etapas, vai de você falando todo dia até que dá um estalo, né, eles aprendem aquilo para eles mesmo, eles vêem o significado, é tudo uma coisa gradual assim”. (P10)*

**8ª Categoria: Concepção das professoras a respeito das dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita**

O questionamento realizado para as profissionais referente a este tema foi o seguinte: “Quando você considera que seu aluno está com dificuldade em ler e escrever?” Entretanto, ao responder este questionamento, a falta de esclarecimento com relação ao questionamento, levou as professoras a expor sintomas que seus alunos apresentam quando possuem dificuldades de aprendizagem, mostrando que as professoras pesquisadas se enquadram em dois grupos (Quadro 20): um primeiro grupo que coloca sintomas inerentes a criança pela sua dificuldade de aprendizagem, e um segundo grupo que acredita que a criança possui um tempo necessário para aprender e o professor deve respeitar esse tempo:

QUADRO 20 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O MOMENTO EM QUE SE PERCEBE QUE O ALUNO ESTÁ COM SINTOMAS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Sintomas apresentados com relação as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	f
- As dificuldades na aprendizagem são causadas por problemas no aluno (fatores hereditários e de maturidade)	11
- As diferenças na aprendizagem correspondem aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos	1
TOTAL	12

Da totalidade dos sujeitos pesquisados, 11 consideram que a dificuldade de aprendizagem tem como sintoma a imaturidade do aluno, defendida por PIAGET (1978)

como a necessidade do organismo ter desenvolvido as maturações internas, esta relacionada ao desenvolvimento do sistema nervoso da criança. Ao serem questionadas a respeito de quando consideram que seu aluno está com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, 6 dessas profissionais atribuem sintomas à própria criança:

*“desde o começo quando ele não associou... que nem, nem com o desenho ele consegue se expressar né, isso aí é uma dificuldade bem grande, porque daí ele não vai se interar, porque tem criança que ela tem dificuldade, mas ela consegue se expressar através de um desenho, acha uma forma... Eu acho que é preocupante mesmo é aquela criança que não consegue associar nenhuma letra com o desenho”(P04)*

*“Quando ele não responde as atividades que a gente propôs, ele não faz, ele não consegue, ele não tem vontade”. (P06)*

*“Ah, você percebe pelo caderno mesmo, você vai olhar, você vai ver que ele não está escrevendo direito as palavras, é, também, eles assim como... que nem ontem, quando eles ficam assim, eles ficam te olhando, eles ficam procurando em cartazes, então, aí você percebe a dificuldade”. (P12)*

*“Que nem a gente, no começo do ano, já pediram para a gente separar né, as crianças que precisam de reforço... Eu acho que a criança assim, que já fez o prezinho, como o nome dele, a identificação dele, né, ele tem dificuldade de escrever o nome, confunde as letras, isso pode ser um sinal ou pode ser um sinal que ele não esteja maduro o suficiente ainda, é uma questão de tempo”(P02)*

*“Complicado, quando não... quando você tentou de todas as técnicas possíveis e eles não, não conseguiu aprender o “A”, os numerais, as vogais, nada, você já tentou, já esgotou todas as alternativas e ele não aprendeu a ler”. (P09)*

Contudo, uma professora (cursando Normal Superior) salienta que, para que ocorra a aprendizagem, é importante respeitar o nível de desenvolvimento do aluno, o qual irá construir seu conhecimento de acordo com esse nível. Ela destacou, como exemplo, a importância da realização de sondagem para verificar qual é o melhor tipo de intervenção a ser realizada pelo professor. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (1999), a sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos têm sobre a escrita alfabética, permitindo-lhe analisar a evolução do aluno de forma a propor atividades mais adequadas ao nível em que ele se encontra:

*“Agora no começo é meio difícil a gente perceber, mais daqui um pouco, quando a gente começar a fazer (...) a sondagem, né, daí você vai perceber, porque daí você vai chamar ele individual porque com o colega ele pode estar copiando, e individual eu vou estar percebendo mais individual, no caso uma sondagem eu vou chamar ele para escrever, daí que você percebe que a criança está tendo dificuldade”. (P08)*

### **Relações entre as categorias e a caracterização dos sujeitos**

Todas as professoras acreditam que o início do processo de alfabetização ocorre antes da criança ingressar na escola e demonstram preocupação quanto ao auxílio que os pais dos alunos, colegas ou professor podem fornecer no processo de ensino-aprendizagem.

O auxílio dos pais na aquisição da linguagem escrita é concebido de forma diferenciada pelas professoras pesquisadas. Independente da formação destas professoras (formadas em nível Superior, cursando Normal Superior ou que fez o Magistério), cinco destas profissionais defendem a importância do estímulo a linguagem oral do aluno, ao fornecimento de livros de incentivo a leitura, jogos e brincadeiras para a aprendizagem da linguagem escrita. Outras 6 profissionais defendem a interferência dos pais na resolução das tarefas de casa. Apenas uma professora (formada no magistério há mais de 12 anos) acredita que os pais não auxiliam na aprendizagem de seus filhos.

No entanto, ao serem questionadas sobre a mediação dos professores e colegas para a aprendizagem da alfabetização, 10 profissionais enfatizam a importância desta interação para a ocorrência da aprendizagem. Outras 2 profissionais (formadas em Pedagogia há menos de 3 anos) acreditam que a criança aprende através da construção de hipóteses interpretativas ao longo do desenvolvimento.

A maioria das professoras acredita que não existe uma “idade ideal” para o início do processo de alfabetização. Entretanto, 7 delas enfatizam a importância da maturação, do desenvolvimento da coordenação motora fina, da dominância hemisférica cerebral e do desenvolvimento da capacidade de memorização para a aprendizagem da leitura e da escrita. As outras 5 profissionais defendem enquanto pré-

requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita o desenvolvimento da criatividade, o incentivo à leitura, à fala e à socialização. Ambos os posicionamentos ocorrem tanto em professoras formadas apenas no Magistério, quanto as professoras que estão curando Normal Superior e as formadas em nível Superior, incluindo tanto professoras formadas recentemente quanto professoras formadas há 8 anos atrás.

Com relação ao momento que estas profissionais percebem que os alunos estão alfabetizados, 8 verificam que isso ocorre quando o aluno decodifica o que lê. Isso talvez ocorreu porque o questionamento sugerido incluiu apenas o conceito de “alfabetização” e não o conceito de “letramento”.

Em relação a aquisição do sistema alfabético de escrita, verificou-se que as professoras possuem dúvidas teóricas com relação aos níveis e subníveis que compõem esta aquisição, como propõe FERREIRO. Além disso, percebe-se que elas tem buscando aperfeiçoar seu trabalho, visto que a maioria delas ou fez curso de Pós-graduação ou está cursando Ensino Pós-médio.

Já explicitando-se as intervenções pedagógicas adotadas pelas professoras, percebe-se que 7 profissionais realizam atividades isoladas do contexto para os alunos, um reflexo, talvez, da falta de esclarecimentos sobre como estar trabalhando de uma forma mais contextualizada (ou então denominada de trabalho por “projetos”). Outras 5 profissionais (formadas há menos de 3 anos) utilizam atividades inseridas em um contexto para alfabetizar seus alunos.

A mesma quantidade de professoras (7) enfatiza o uso da cópia como um recurso para a reprodução do que foi previamente apresentado aos alunos. Destas profissionais, 5 delas referem-se aquelas formadas a mais de 3 anos atrás. As demais profissionais (formadas a menos de 3 anos) utilizam a cópia como um instrumento de aprendizagem significativa dos conteúdos da linguagem escrita.

Entretanto, todos os sujeitos pesquisados utilizam o ditado para revelar o que o aluno sabe a respeito da linguagem escrita.

Com relação ao uso da reprodução textual como prática de ensino, 10 professoras (com tempo e nível de formação diferenciado), a utilizam como uma reprodução escrita de uma situação apresentada aos alunos e 2 (formadas há menos

de 3 anos, uma delas que já cursou nível Superior e a outra está cursando o Normal Superior) como uma escrita baseada na discussão de um tema proposto.

Ainda com relação a intervenção pedagógica adotada pelas professoras pesquisadas, 9 professoras utilizam o livro didático como um instrumento de apoio ao trabalho do professor, sendo o tempo e o nível de formação destas professoras também diversificado.

Nesta perspectiva, verifica-se que:

Em alguns questionamentos propostos as professoras pesquisadas, verificou-se que o tempo e o nível de formação destas profissionais, não interferiu na maneira de conduzir o ensino de maneira mais interacionista ou comportamentalista. Estes questionamentos, referem-se: ao auxílio dos pais na aquisição da linguagem escrita, a existência de uma “idade ideal” para o aluno iniciar a aprendizagem da alfabetização, a aquisição do sistema alfabético de escrita, bem como o uso do ditado e do livro didático como prática de ensino.

Entretanto, em outros questionamentos, a quantidade de tempo de formação das professoras pesquisadas (menos de 3 anos) interferiu em seu posicionamento sob uma visão mais interacionista de aprendizagem, enfocam-se nesse raciocínio questões referentes: a prática de atividades inseridas num contexto para alfabetizar, ao uso da cópia como prática de ensino e, finalmente, ao uso da reprodução textual baseada na discussão de um tema proposto.

## **5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

Por questão metodológica, a conclusão será dividida em três seções, para facilitar a compreensão do leitor: retrospectiva de estudo, conclusões e sugestões.

### **5.1 RETROSPECTIVA DE ESTUDO**



No início da investigação foi proposto o seguinte questionamento sobre o qual se desenvolveu todo processo metodológico:

**Que concepções de aprendizagem e de alfabetização embasam as práticas das educadoras pesquisadas?**

A princípio, a pesquisadora enfocou duas hipóteses de trabalho que permitiu revelar os pontos básicos de sua sustentação teórico-qualitativa:

- As professoras possuem diferentes concepções acerca da linguagem escrita, decorrentes tanto de sua formação educacional acadêmica quanto das próprias experiências de linguagem escrita.
- As concepções das professoras a respeito da linguagem escrita relacionam-se com suas práticas alfabetizadoras.

Com base nessa hipótese foram entrevistadas doze professoras alfabetizadoras, com idades entre 24 a 41 anos, apresentando as seguintes características:

- 5 profissionais possuem formação acadêmica em nível Superior (três professoras são formadas em Pedagogia, uma em História e uma em Matemática) e 4 atualmente estão cursando o Curso Normal Superior. Apenas 3 professoras pesquisadas possui curso de magistério em nível de 2º Grau.
- Em relação ao tempo de conclusão da formação acadêmica, verificou-se que existem professoras formadas há menos de 3 anos e professoras formadas há mais de 22 anos. A classificação das profissionais de acordo com o tempo de formação revela um maior número de professoras em duas faixas de tempo iguais, ou seja, 3 professoras concluíram seus estudos há menos de três anos e 3 professoras concluíram seus estudos entre 12 a 18 anos passados.

- Analisando a quantidade de horas semanais que essas profissionais trabalham, constatou-se que 6 profissionais pesquisadas trabalham 20 horas semanais e 6 trabalham 40 horas semanais.
- Focalizando o tempo de docência das professoras pesquisadas, identificou-se que seis delas possuem menos de 3 anos de atuação em sala de aula, embora todas elas tenham trabalhado exclusivamente com turmas de alfabetização de 1ª série. Além disso, verificou-se que 5 professoras possuem de 4 a 6 anos de experiência com turmas de educação infantil, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.
- Quanto aos cursos de aperfeiçoamento que as profissionais pesquisadas realizaram, constatou-se que 8 professoras fizeram de 1 a 2 cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos, na área de alfabetização.
- Finalmente, a média aproximada de número de alunos que as escolas apresentam na 1ª série é de 32 alunos por turma.

A revisão da literatura, por sua vez, abordou: **a)** concepções de língua escrita que permeiam a prática educativa (linguagem escrita como código de transcrição da fala e como interpretação da realidade e os modelos interativos de aprendizagem da língua escrita); **b)** concepções do processo de ensino-aprendizagem que trazem implicações pedagógicas aos professores alfabetizadores (concepções inatista, comportamentalista e interacionista).

## **5.2 CONCLUSÕES**

Os dados levantados forneceram elementos que permitiram chegar às seguintes conclusões:

- Com relação à formação acadêmica das professoras pesquisadas, constatou-se que a maior parte delas é formada em nível Superior, sendo que um grupo que não tem essa formação está cursando “Normal Superior”. Esse dado sugere que as professoras reconhecem a necessidade de formação superior para que possam aperfeiçoar o seu trabalho.
- Analisando a relação entre o tempo de conclusão da formação acadêmica das professoras pesquisadas e sua concepção sobre o processo ensino-aprendizagem, verificou-se que existem alguns questionamentos isso interfere na maneira de conduzir o ensino de forma mais comportamentalista ou interacionista e em outros questionamentos, isso não ocorre.
- Analisando a quantidade de horas semanais que as professoras pesquisadas trabalham (20 ou 40 horas semanais), comprovou-se que, como era o esperado, essa quantidade não interfere na maneira de as professoras conduzirem o ensino, ou seja, o fato das professoras terem uma postura mais tradicional ou interacionista não está relacionado com a quantidade de horas semanais que elas trabalham.
- Com relação ao tempo de atuação em sala de aula, constatou-se que 5 sujeitos pesquisados que possuem menos de 3 anos de experiência em sala de aula estão trabalhando com turmas de 1ª série. Concluiu-se, portanto, que professores “recém chegados” (ou “professores novos”) acabam assumindo as turmas de alfabetização inicial.
- Verificou-se que o número aproximado de alunos que as professoras possuem em turmas de 1ª série de alfabetização é relativamente adequado para o trabalho nessas turmas (23, 24 e 27 alunos por turma). Apenas uma professora pesquisada possui um número elevado de alunos de 1ª série (38 alunos), o que dificulta o trabalho mais individualizado com os alunos.

- Com relação aos cursos de aperfeiçoamento na área de alfabetização, que os sujeitos pesquisados realizaram, constatou-se que grande parte (8) fizeram apenas de 1 a 2 cursos de aperfeiçoamento.
- Focalizando a compreensão das professoras quanto ao início do processo de alfabetização, os dados coletados mostram que todas afirmam que o início do processo de alfabetização ocorre fora da escola. Entretanto, demonstram insegurança para utilizar os materiais presentes no meio social para alfabetizar os alunos. Ou seja, sabem que esses materiais existem no cotidiano da criança, mas não sabem exatamente como utilizá-los para alfabetizar.
- Analisando as respostas das professoras pesquisadas quanto à existência de pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita, concluiu-se que as respostas da maioria das profissionais (7) está enraizada na concepção comportamentalista de aprendizagem, a qual defende que a alfabetização depende do desenvolvimento de pré-requisitos (por exemplo, discriminação visual e auditiva, coordenação motora, etc) que devem ser trabalhados pelo professor.
- Os dados levantados revelam que a maioria das professoras pesquisadas (10) acredita que não existe uma “idade ideal” para alfabetizar. Entretanto, um pouco mais da metade das professoras entrevistadas (7) afirma que é necessário desenvolver a “prontidão” para o aluno se alfabetizar. Da totalidade dos sujeitos pesquisados, 3 defende que é preferível a criança ter desenvolvido a “prontidão” ao iniciar o processo de alfabetização; entretanto, esse grupo de professoras considera que mesmo os alunos que não apresentam “prontidão” podem ser alfabetizados, dependendo do trabalho desenvolvido pelo professor.
- Em relação ao momento em que as profissionais consideram que o aluno está alfabetizado, constatou-se que grande parte das professoras (8) acredita que esse processo ocorre quando o aluno decodifica o que lê.

- Todas as professoras pesquisadas acreditam que a criança, ao ingressar na escola, possui conhecimento sobre a linguagem escrita, pelo fato de estar em contato com materiais que circulam em seu meio social. Porém, conforme já foi explicitado, ao serem questionadas sobre como utilizar esses materiais em sala de aula, revelam não saber direito como fazê-lo.
- Metade do grupo das professoras pesquisadas (6) considera que a intervenção dos pais na aquisição da linguagem escrita diz respeito apenas à realização das “tarefas” escolares, ou seja, elas não reconhecem a importância dos outros estímulos proporcionados pelos pais através da leitura de livros ou outros materiais que venham a auxiliar na aprendizagem das crianças.
- A maioria das professoras pesquisadas reconhecem a existência das etapas de aquisição da escrita propostas por FERREIRO (1985, 1986, 1987, 1995, 2001), apesar de não identificarem todas as características dos respectivos níveis; todavia, quando questionadas sobre a utilização de atividades práticas que pudessem auxiliar na construção do princípio alfabético, elas parecem não saber propor uma atividade adequada ao nível de construção em que a criança se encontra.
- Com relação às intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras no processo de alfabetização, verificou-se que mais da metade das profissionais pesquisadas (7) utiliza atividades isoladas do contexto para o ensino da Língua Portuguesa. A partir de tais dados, infere-se que essas professoras ensinam com certa falta de contextualização das atividades propostas de acordo com o meio em que seus alunos vivem.
- Dentre os recursos pedagógicos utilizados pelas professoras, verificou-se que mais da metade das profissionais pesquisadas recorrem à prática da cópia e do ditado, os quais são empregados com o intuito de assegurar que o aluno possa reproduzir o

que foi previamente ensinado pelo professor. Portanto, pode-se dizer que essas professoras priorizam questões referentes ao ensino e não a aprendizagem de seus alunos.

- Outro tipo de prática empregada pelas professoras pesquisadas é a produção textual, que é utilizada pela maioria das professoras (10) como forma de o aluno reproduzir uma situação apresentada (história em seqüências). Contudo, essa forma de trabalhar com produção de textos não corresponde ao que é proposto por FERREIRO (1985, 1986, 1987, 1988, 1990, 1995, 2001), a qual defende a construção de hipóteses interpretativas a respeito da linguagem escrita.
- Com relação ao livro didático, verificou-se que ele é utilizado em sala de aula por 3 professoras, como um dos principais recursos de ensino e 9 delas o utilizam como um instrumento adicional de apoio ao trabalho desenvolvido.
- No que se refere à mediação dos professores e/ou colegas no processo de aprendizagem, constatou-se que 10 sujeitos pesquisados afirmam que tanto a interação professor/aluno quanto a interação cooperativa entre alunos é muito importante para a ocorrência da aprendizagem.
- Enfim, por meio da análise do conjunto de dados levantados, concluiu-se que a maioria das professoras pesquisadas concebem a linguagem escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, sendo essa concepção que permeia quase que a totalidade de suas práticas pedagógicas. Além disso, no que se refere à proposta interacionista do processo ensino-aprendizagem, verificou-se que as professoras demonstraram ter um conhecimento meramente teórico e superficial dessa proposta, ou seja, as respostas das professoras indicaram que elas não sabem como empregá-la na sua prática alfabetizadora. Ressalta-se, ainda, que a análise das respostas fornecidas pelas professoras nos momentos diferentes da entrevista revela contradições que também demonstram o frágil conhecimento

dessas professoras no que diz respeito aos elementos e características da abordagem interacionista do processo ensino-aprendizagem.

### **5.3 PROPOSTAS E SUGESTÕES**

Considera-se uma pesquisa como um estudo que transcende a sua conclusão formal e materialmente exposta, como uma caminhada que vai além de seus próprios resultados. Ela é um devir pela sua própria natureza e características. Assim, sem considerar esse trabalho de pesquisa concluído, apresentam-se algumas propostas e sugestões que podem abrir novos caminhos na área de educação:

- Mediante os resultados anteriormente apresentados, propõe-se um trabalho de formação continuada junto aos professores alfabetizadores, para que eles possam verdadeiramente compreender e vivenciar uma prática pedagógica pautada nos princípios da abordagem interacionista do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acredita-se que o processo de alfabetização poderá ter cada vez melhores resultados se considerar o próprio contexto social em que os alunos utilizam a linguagem escrita.
- Para que os professores possam assimilar e elaborar a proposta interacionista do processo ensino-aprendizagem, sugere-se que eles formem grupos de estudo na escola para discutir os referenciais teóricos e práticos dessa proposta. Destaca-se que tais grupos de estudo podem e devem contar com a orientação de um especialista da área que possa, quando necessário, fazer a mediação entre os professores e o novo conhecimento.
- Em relação à formação dos professores nos cursos de graduação, propõe-se que ela seja planejada e efetivada de forma que instrumentalize seus alunos (futuros professores) para pensar e refletir sobre as situações nas quais eles produzem sua

ação, num processo dialético de construção de conhecimento que vise ao contínuo redimensionamento da sua prática pedagógica.

- Alguns exemplos de como realizar a formação dos professores em serviço encontram-se em PERRENOUD et al (2001). As estratégias de formação propostas por esses autores visam facilitar aos professores a reflexão a respeito de sua própria prática pedagógica.
- Além de indicar a necessidade de que o processo de formação continuada de professores seja acompanhado por um especialista que possa trabalhar junto com os professores, refletindo com eles sobre situações e dificuldade diárias, enfatiza-se que todo o processo deve ser acompanhado pela equipe pedagógica da escola, pois a ela caberá muitas vezes dar continuidade ao trabalho que está sendo desenvolvido.
- Como foram detectadas muitas dúvidas e incertezas nos professores alfabetizadores de série inicial em relação às abordagens do processo ensino-aprendizagem, sugere-se que continue havendo pesquisas e investimentos na área de formação continuada de professores, para que os cursos de atualização e aperfeiçoamento oferecidos a eles possam realmente propiciar-lhes um arcabouço teórico compreensível, que dê segurança aos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado às necessidades dos alunos, ou melhor, adequado ao nível de construção de conhecimento do educando.
- Com se tem conhecimento da existência de inúmeros trabalhos de pesquisa, bem como de práticas pedagógicas envolvendo propostas de ensino nas quais o aluno participa ativamente da construção de seu conhecimento a respeito da linguagem escrita (ver, por exemplo, JOLIBERT et al, 1994a, 1994b; MARUNY CURTO; MORILLO; TEIXEDÓ, 2000a, 2000b), sugere-se a divulgação e o estudo de



trabalhos para que eles sirvam de referência tanto para os professores em formação inicial como para aqueles que participam do processo de formação continuada.

- Finalmente, sugere-se que o presente estudo, elaborado como dissertação de mestrado no curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Cognição e Aprendizagem Escolar”, possa servir como subsídio tanto para a formação inicial dos professores alfabetizadores, como também para a formação continuada dos professores que já estão formados há algum tempo. Considera-se assim, ratificada, mais uma vez, a função do Mestrado em Educação, não apenas em sua dimensão pedagógica, mas também na perspectiva social.

## ANEXO 1

## TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM SUA ÍNTEGRA

P04

- 1- *De acordo com aquilo que a criança já traz conhecimento junto com ela, daí a gente vai utilizando na sala de aula aquilo que ela já, aquilo que ela já lida com rótulos, né, ela já uma noção, né, de leitura por mais que ela não conheça as letras, né, daí o professor, né, nós que vamos trabalhar, né, de uma forma que ele vá aprendendo a escrita, né. A criança já vem pra escola com um conhecimento, que nem a gente ta trabalhando com rótulo, procurando bastante e mesmo aqueles que já não tem aquele domínio na escrita, eles, eles tentam escrever porque eles já visualizaram alguma coisa na rua, né, então eles já trazem...*
- 2- *Eu acredito que a criança quando ela já vem do pré e do jardim, por exemplo, né, é favorável porque ela já conhece os colegas, ela já ta mais inturmada na escola e também na pintura, por exemplo, ela já vai desenvolvendo a coordenação motora. Eu acho que acrescenta bastante... A socialização é uma coisa importante porque uma criança tímida de repente ela não desenvolve tanto como uma criança, àquela que já tem conhecimento, né... O que é importante também é a família, né, se os pais trabalham com livros, que ele tem um contanto maior, enriquece*
- 3- *Eu acho que depende... tem criança por exemplo que com seis anos é alfabetizada, né, depende do ambiente dela, né... e outras vezes ela demora um pouco mais, então depende da realidade. Eu acho que não tem uma idade certa porque tem criança que aprende até com menos de seis anos ela já tem uma noção, igual tem uma filha de uma amiga minha, que é professora, ela tem um contato, né, então depende muito*
- 4- *Quando a elas estão prontas? Agora, de acordo com a realidade que a gente ta trabalhando com a 1ª e 2ª série, igual o que a gente já comentou, ele já traz alguma noção, só que pronto mesmo, ele vai estar sempre, até a 4ª série, né, vai tar sempre sanando as dificuldades, ntão eu acho que não tem um... que nem se um ta pronto ele pode ser bom na escrita, mas uma outra criança pode ser mais esperta no falar né...*
- 5- *Eu acho que... como eu falei, a criança tendo coordenação ela facilita bastante coisa, vai ter mais até vontade né, uma pintura, uma... Isso não determina a aprendizagem da criança, porque a criança pode não ter domínio da escrita e de repente, não conseguir escrever bem, mais ela pode ler, né, então... **A coordenação é importante pra que?** Daí depende da visão dos que consideram, né... hoje por exemplo a criança vai ter até a 2ª série pra pegar a escrita bem, né, depois, mais... depende, como que eu posso te dizer... da visão do professor, né, claro que dentro da realidade que ele está, né porque se ele tiver num colégio particular, que não é nossa realidade, né, ele... iam querer que ele escrevesse e lesse, né, daí lá seria ideal. Mas no caso, aqui no ciclo básico, ele tem tempo, a gente trabalha de outra forma pra ele conseguir...*
- 6- *Na hora da escrita... eu acho que sim... pra escrita né, mais não... (tempo) Eu acho que eu estou acostumada, numa brincadeira, por exemplo que a gente faz na sala de aula... só que isso ela vai pegar... cabe a escola desenvolver isso, ela não traz pronto...No caderno, depende da visão...desde que ela se aproprie, que ela aprenda, né, não teria importância, mas no caso, a gente tenta né, fazer com que a criança desenvolva, né pra ela ficar... pra escrever, né, ter uma ordem no caderno, ter uma organização melhor...Trabalho, por exemplo, a gente ta trabalhado o "A", daí eu trabalho um textinho do livro, daí eu vou pra uma musiquinha, daí eles cantam sempre.*

*Cada letra que eu vou dar eu vou trazer uma música sempre assim e a gente vai trabalhando através de música, mesmo no início da aula, eles cantam todo dia, "Boa tarde, amiguinho como vai" e como, no início das aulas, eu colocava o nome das crianças, daí ali, como eles já tem conhecimento das letras, eu vou puxando, eu acho que é importante porque daí a criança vai associando*

- 7- *Eu acho que no momento que ele compreende aquilo que ele já está lendo, quando ele entende...*
- 8- *É a criança ela já traz conhecimento, no caso da gente, na sala a gente ta trabalhando alunos que vem do pré, né, então eles já tem conhecimento das letras né, eu acho importante. O trabalho extra escolar ajuda porque ele não fica só naquelas palavras, quando eles fazem eles trazem coisas diferentes. **Quando eles vem de casa eles já trazem certo conhecimento?** Daí varia, né porque dentro da sala dependendo da realidade de cada criança.*
- 9- *Eu acho que quando ele vai reconhecendo as letras, mesmo quando pr exemplo, ele pode não tar lendo, mais quando tiver um desenho ali, uma palavra que ele consegue completar, ela já ta iniciando o processo da leitura. No caso, é quando ele já vai identificando as letras*
- 10- *Eu acredito que, que sim, porque a gente manda uma tarefa, eles, eles ajudam a criança a procurar, mesmo quando você manda uma pesquisa da realidade eles mesmo, procure nome de pessoas que comecem com tal letra, você vai procurar na família, de certa forma você já ta ajudando, ta despertando o interesse da criança*
- 11- *Você quer dizer se a palavra tem relação? No caso, se for colocar em prática ali, foi a forma que ela achou mais adequada foi através do desenho, né. O desenho pode ser considerado um tipo de escrita porque... ele consegue fazer a relação, né entre a palavra e o desenho e isso eles fazem bastante na 1ª série, né, a criança adora desenhar. Eu acho importante eu gosto de fazer com desenho, eu mandei fazer um cartaz, né que a gente trabalha e eles associam tudo. Eu fiz um alfabeto ilustrado pra eles desenharem daí alguns, depende da criança, né, copiavam, outros iam além, né, então é importante o desenho*
- 12- *(...) ela conseguiu só pegar alguns sons, né, algumas letras, então eu acho que... ela ta iniciando o processo, né, de alfabetização*
- 13- *(tempo) aqui no pato, as vezes, quando a gente trabalha na sala, não sei se é porque se é por esquecimento, porque o "TO", no caso PATO, ele colocou o "T", ali e na percepção dele ele já incluiu né, o "O", óculos já é uma palavra mais difícil porque entra dificuldade, né. Eu acho que nesse sentido, a criança vai escrevendo de acordo com o raciocínio só que ela não inclui tudo como o adulto, né, bem adequado*
- 14- *Acho que ele compreendeu só que ele não conseguiu ainda... não conseguiu ainda (tempo) a grafia, né correta, de acordo, mas ele já compreende aquilo, aquilo que ele quer, não sabe se expressar. Que nem o "xinelo" ali dentro do texto que seria correto, né, ele vai se apropriar, como se diz hoje tem até a 4ª série pra aprender bem isso*
- 15-
- 16- *Posso falar como eu to trabalhando? A gente começou a trabalhar com os nomes, né das próprias crianças, daí eu tinha feito cartazes, daí eu fiz um joguinho assim, fiz um pacotinho pra cada um deles com as letras dos nomes das crianças, daí a gente ia passando de um por um, daí depois eles abriam, né perguntavam o nome, procuravam o colega do nome, daí depois eles montavam no caderno o nome, daí a partir dali eu to trabalhando as letras, né. Assim, o texto, que nem antes eu iniciei com os nomes, né da realidade deles, né, eu comecei pela música e tal daí agora eu to trabalhando por textinho. A gente vai ler todas as vogais, né, daí eles vão pintando, desta forma. Eu to trabalhando o "A", daí eles pintam o "A", repetir as palavrinhas que tem "a" pra eles copiarem*

e o nome. Eu acho bem importante porque ta na realidade deles né e eles já sabem escrever, não escrever, mas associar, qual é o nome que começa no desenho

- 17- Eu to trabalhando com aquele "Todas as letras", eu uso como apoio, auxílio, né, além do que a gente procura de outros livros que tem na biblioteca que a escola oferece, daí de apoio pra escrita para eles irem desenvolvendo
- 18- Depende, né como ela é, do objetivo que foi... que nem por exemplo quando eu trabalhei a letra "A" daí eles pintaram a letrinha daí não fica uma coisa repetitiva, daí eu fui tirando pelo quadro com eles palavras que tinham "A", uma cópia direcionada desta forma eu acho que é importante, daí não é uma coisa maçante pra criança... o ditado eu acho que se for, for o auto-ditado eu também acho importante e também aquele ditado relâmpago que a gente vai ditando, vai fazendo pelo quadro mesmo, daí ele vai aprendendo, ele vai olhando o que ele ta fazendo, vai copiando né, não aquela igual que iam fazendo que nem antigamente, né, tem que ter uma finalidade
- 19- No início tem que ser mais coletivo, né na 1ª série, mas eu no decorrer do ano, eu gosto, eu trabalho. Eu gosto de dar desenho, numa folha daí eles vão na linha descrevendo o que tem, daí a partir dali eles vão escrevendo textinho, né, nem que seja de cinco linhas, daí vai crescendo de acordo com o que... o aluno já aprendeu
- 20- Bastante, eu acho que o rótulo porque eles vão associando as letras, né, os desenhos, porque ele pode não saber a letra de repente a criança, mas ele vê lá coca todo dia, então ele vai, vai fazendo a relação, no decorrer e eles procuram bastante a gente fez na sala e eles procuram bastante e trazem coisas bem diferentes
- 21- A criança necessita né, do... ele pode ser uma criança bem desenvolvida, mas ele necessita que alguém vai direcionando, tando mais assim junto deles e mesmo na sala a gente vê que tem criança que, que, por exemplo, não tem um comportamento, não tem um desenvolvimento assim igual do outro, que é mais inteligente, só que de tanto ele ver a outra criança, ele vai se esforçando, vai se esforçando até que, as vezes até fica num nível melhor, né, porque são realidades diferentes e a criança já chega com um conhecimento, o pai incentiva mais, daí ele vai melhor. Mas aquela criança que não... que até o momento a gente pode pensar que ele ia ter dificuldade enquanto ela vê e mesmo até a gente quando a gente vai incentivando na sala de aula
- 22- (...) eu acho que ali quando ele não... desde o começo quando ele não associou, igual você trouxe aqui o exemplo de... que nem nem com o desenho ele consegue se expressar né, isso aí é uma dificuldade bem grande, né porque daí ele não vai se interar porque tem criança que ela tem dificuldade, mas ela consegue se expressar através de um desenho, acha uma forma, né... Você sabe que vai dar um... eu acho que preocupante mesmo é aquela criança que não consegue associar nenhuma letra com o desenho, né. Na escrita (...) porque na 1ª série a ortografia você vai trabalhar mas não tem como exigir que ta mais na forma do que aprender a ler. No meu caso eu me preocupo que se a criança lê ali e não consegue escrever, eu ficaria preocupada, sabe como? Eu acho que tem que ser as duas coisas, né, escrevendo, nem que seja de uma forma mais simples, mais escrever né, seja lá em agosto ela conseguir escrever um pouco pelo menos

P 05

- 1- Inicia a partir do momento que a criança passa a, passa a associar as letras, ela começa a formar as palavras, começa a reconhecer símbolos, em casa, na rua, nos lugares onde ela tiver
- 2- Eu acredito que sim, que a criança precisa ter... Como pré-requisitos... Aquilo que eles já sabem, o que, se é um pré-requisito, o interesse, a criança já ter de repente, se é uma criança que já fez pré-

escola, ela já fez jardim, ela já teve um contato com letras, com desenhos, com símbolos e isso vai favorecer pra ela entra, pra ela alfabetizar

- 3- Eu acredito que ideal talvez, porque criança muito pequena de repente vai ser exigido muito a não ser que ela aprende de uma maneira natural, que ela tenha, é, incentivo, não seria incentivo, mas de repente aquela criança que já tem acesso, já vem alfabetizada de casa, né, então é o ... ela tem, eu acredito que a partir do momento que a criança já tem cerca de 5 ou 6 anos ela já pode ser alfabetizada, mas não aquela coisa forçada porque tem que alfabetizar porque como alguns que ainda entram com 7 anos na 1ª série, então a gente precisa, né alfabetizar, mas tem crianças que com menos de 7 anos já podem ser, depende dos incentivos que ela tem
- 4- Eu acredito que a maioria das crianças tem, é a criança estar é... interessa naquilo, é, a criança ter... é ela saber aquilo que vai acontecer com ela, por exemplo, né, chegam pra gente e falam: Eu quero aprender a ler, eu quero aprender a escrever, então a criança tem aquele interesse, tem aquela vontade, aí fica fácil de você alfabetizar enquanto tem criança que não tá nem aí, então ela não entendeu, ela veio pra escola pra aprender a ler, pra aprender a escrever, pra aprender uma série de coisas
- 5- Eu acredito que seja muito importante porque, é existem crianças que... isso é uma coisa que a gente percebe bem porque ela tem aquela melhora pra ela, ela tem facilidade pra escrever, ela consegue fazer em cima, ela consegue fazer os traços das letras, agora tem criança que quando não tem desenvolvida a coordenação motora fina a dificuldade é bem grande. **E isso é indispensável pra criança aprender? É**
- 6- É também porque a criança ela vai... aprender a usar o caderno, né, então, né, ela vai ter que saber o lugar das linhas do caderno, onde começa, até onde termina, não só na questão do caderno, mas mesmo em sala, esta questão de direita, esquerda...
- 7- Sim, bom, é, porque a gente tem que trabalhar bastante mesmo na questão da, da fala pra ensinar a criança que elas começam, como ela vai ensinar a palavra a vida inteira, mas a gente começa a separando, daí a criança vai separando por partes e a criança vai juntando, de repente a gente coloca outras palavras pra criança ir formando novas palavras
- 8- A partir do momento que a criança começa a reconhecer as palavras, começa a ler, ela percebe pelo som, ela começa a ler uma determinada palavra, começa a fazer associações...
- 9- Sabem... bom... porque ele convive, no mundo em que ele vive, ele convive com isso, ele vê muito a escrita, né, então ele logo já reconhece, né, tanto é que nos primeiros dias a gente mostra pra ele é, ou conversa sobre rótulos, sobre placas, símbolos, ele já reconhece, isso é coisa que ele tem
- 10- (...) quando a criança, você entrega uma determinada atividade pra ela e ela sabe, sei lá, você vê que ela já sabe de repente o que que é pra fazer, que ela já tem aquela noção ou mesmo na sala, os cartazes que você tem, no caderno dela, então você pode identificar se você pede pra ela escrever alguma coisa, uma determinada palavra, né, a criança já escreve
- 11- Ajudam, ajudam porque os pais eles incentivam, os alunos levam a tarefa pra casa, os pais ajudam a fazer, ajudam a interpretar, às vezes os alunos não sabem o que que é pra fazer e não sabem ler o enunciado, aí é os pais que vão ler, vão ajudar, vão orientar a criança e a gente percebe isso porque eles falam isso, se o pai ajudou, se o pai não ajudou...
- 12- E repente ela ainda é uma criança que ela não, como ela não, provavelmente como é uma criança que ainda não está alfabetizada ela vai colocar de uma maneira que ela entende o que é, vai relacionar com aquilo que foi pedido fazendo de acordo com o que ela acredita que seja, né porque tem criança que não sabe escrever

- 13- Significa que ela está num nível dentre os níveis de... alfabetização ela ainda está num nível que ainda não é o nível, é um dos níveis pelos quais ela passa pra aprender
- 14- É uma criança que já está quase alfabetizada né, porque ela já, ela ainda não coloca algumas letras, faltam algumas letras, mas ela escreve os sons das palavras, já reconhece, só que ainda não domina completamente
- 15- É uma criança alfabetizada que está trocando os sons ela já percebe que começa com um som, só está precisando de ortografia, troca o "CH" pelo "X", o "Ss" pelo "Z"
- 16- Pelas vogais, recortando, pintando as vogais que eles vão aprendendo
- 17- Adotei mas que é usado como um complemento para a atividade
- 18-
- 19- São, eu acho que são muito importantes porque através da cópia a criança vai precisar de várias coisas que estão no texto, uma delas é a atenção, porque a criança vai olhar, vai estar copiando, vai estar nesse processo já lendo, tentando ler e no ditado, só que daí ela vai estar copiando, reproduzindo o que ela lê e já no ditado não, ela vai ouvir a palavra e escrever da maneira de como ela sabe. Cópia a criança pode copiar tipo assim, entregar pra ela uma poesia pra ela copiar, pra reproduzir, é, ou mesmo algum trecho interessante de uma história e o ditado também, pode ser um ditado por meio de figuras, pode ser uma, um ditado relâmpago, onde você mostra a palavra pra criança e depois você esconde pra ele escrever
- 20- É importante, é importante porque tanto é que os rótulos são elas mesmas que trazem de casa, então são coisas que elas conhecem bem, então você pede pra criança trazer, as vezes o rótulo do Nescau, que é uma coisa que ele gosta, então que ele já tem na casa, então já vai reconhecer e já faz deste e de outros rótulos uma pseudoleitura por mais que ele não saiba faz uma pseudoleitura, é a mesma coisa com as placas, porque ela vê, são coisas que ela vê na rua, então ela já vai estar relacionando quando vê aquela placa vai estar relacionando com as coisas que ela vê no mundo
- 21- Ele aprende por meio de tudo o que ele vê, o que ele percebe, o que a gente passou pra ele relacionando com as coisas que ele já conhece do mundo. É uma construção mais interna da criança
- 22- Quando a criança, quando ela não consegue, quando ela tenta fazer mas não, não consegue, ela demonstra isso, na leitura, quando a gente pede pra ler, que é... fazendo um trabalho assim, mais prestando atenção em cada aluno individualmente você vai perceber porque se você faz a leitura mais coletiva você não vai saber porque de repente a criança vai estar fazendo coisas que as outras fazem, repetindo o que os outros falam e na... a criança lendo pra você individualmente você vai perceber a dificuldade dela e na questão da escrita através do caderno, de um ditado que você faz, a criança não consegue a escrever as palavras, algumas se recusam a escrever porque não está conseguindo

#### P 07

- 1- Olha, eu acho, não sei... eu acho assim que desde que a criança ingressa na escola ela traz uma leitura de mundo já, né, então eu acho que aí já, sei lá, eu acho que a criança desde que começa a linguagem dela, ela começa... eu acho que vem antes dela entrar na escola
- 2- Pré-requisitos, eu acho que tem alguns sim, tem que ter (...), por exemplo, uma criança né, eu já tive casos de crianças que são assim bem do interior, né, que eles não tem quase noção nenhuma, por exemplo, não tiveram contato com livros, é um pré-requisito que vai ajudar quando aquela criança chegar na escola, aquela criança que já manuseou, que já rabiscou, né, é diferente.

- Eu acho que isso é um pré-requisito. A leitura de mundo, as placas, os rótulos também fazem parte, né*
- 3- *Eu acho que ela tar preparada né, porque a criança que vem pra escola que não tem aquela maturidade é mais difícil, né, querer colocar na cabecinha dele aquilo que ele não sabe, porque não ta na época certa, né, eu acho que... só que pra alfabetizar assim, não dá pra dizer assim, eu acho que varia muito de criança pra criança, né, porque tem um que ta preparado, né, ele chega na 1ª série, né, ele vai absorvendo conhecimentos e outros não,. Né, então é bem enjoativo, não dá pra falar assim, idade certa.*
  - 4- *Eu acho não... não sou muito de acordo... Eu acho que, que a criança tem que ser espontânea, né, fazer tudo espontaneamente, não adianta você querer preparar alguma coisa, que seria a prontidão, não sei se eu estou certa ou não... Porque daí ela teria que vir com alguns requisitos já... eu acho que não*
  - 5- *A tem que ter, né, eu acho que a criança precisa, né, ser trabalhada, né. E hoje em dia tem a pré-escola, né, hoje em dia as crianças já estão bem mais, na educação infantil mais cedo do que antes e isso contribui bastante né e essa coordenação tem que ser trabalhada pra... Ajuda ela aa aprender*
  - 6- *Muito importante porque a criança, se ela não tem o domínio da lateralidade, né, ela é, um exemplo quando a criança pega o caderno, a gente cansa de pagar criança que começa a escrever ao contrário no caderno, né, então isso é uma manifestação de que a criança não tem definida a lateralidade, daí a criança nunca... por exemplo, a letra né, ela pode colocar de ponta cabeça, então tudo se define através da... eu acho que tudo se define através da... eu acho que esse é um pré-requisito que, que deve ser né, trabalhado ou ao menos dado uma noção né na pré-escola e na 1ª série também, é claro que a gente percebe muito mais porque é importante*
  - 7- *Depende, por exemplo, quando eu vou trabalhar os dois erres, eu sempre enfatizo através do som né, pra que ele possa assimilar porque a criança pra ela o erre, ele já aprende o erre em várias situações, então eu acho que pra ela distinguir eu acho que é importante. Os, que mais, o... eu acho que esses dois que eu trabalho mais com, o som, mas também as outras palavras que você usa o sons das letras pra...*
  - 8- *Eu acho que no momento que ele consegue ler, escrever. Claro que com erros, hoje em dia até na 4ª série eles tem bastante dificuldade na ortografia, mas ele tem que tar lendo, escrevendo, né. Eu considero que quando a criança ta lendo mesmo silabado, né, porque eles lêem né, porque tem casos assim que de repente dá um estalo assim e eles começam a juntar as sílabas e começam ler. Então eu acho que aí é um progresso, já é um progresso e daí a partir daí eles deslancham na leitura. Eu acho que o primeiro passo é aí quando eles começam a perceber, a percepção que eles tem da sílaba, da relação que ele faz da sílaba, por exemplo, o "SO" de SOLANGE, né, no caso, então aquela relação ali, que começa a leitura pra eles, daí ela vai só aperfeiçoando...*
  - 9- *Sim, com certeza eles trazem, né, tem alguns que já tem noção, né a própria família incentiva, com materiais e tudo e a leitura de mundo, eles trazem.*
  - 10-
  - 11- *Sim, desde a linguagem, né, quem estimula a linguagem da criança são os pais, né, diálogo, tem alguns pais que já estimulam através de material escrito, da leitura de livros, né, historinhas infantis, mas não são todos os casos*
  - 12- (...) *Então ela tem noção né, do que você pediu, ela está manifestando que ela entendeu o que você pediu, né, embora que ela não esteja escrevendo com letras, mas ela entendeu tua solicitação, é válido*

- 13- (...) Esse é o processo de... é o silábico-alfabético, né, ela tá no processo né, de aprendizagem
- 14- (...) Eu acho que, não sei, eu acho que ela avançou um pouco né, mais ela não tá alfabético, né
- 15- Eu acho que ele tá alfabetizado só que ele tá trocando né, precisa ser trabalhado né, a, a... no caso ele tá tendo erro ortográfico, mas não que ele não... ele usou uma forma pra escrever, né, embora não seja a convencional, mas ele...
- 16- Bom, eu fiquei 13 anos fora da alfabetização, né, eu fiquei trabalhando muito tempo com a educação infantil. A alfabetização no ano passado foi minha primeira prática de alfabetização e muitas coisas mudaram de quando eu trabalhava pra hoje, mas eu tento juntar as coisas, eu trabalho um pouquinho do tradicional, sabe, eu acho assim que antigamente as crianças aprendiam, nem que fosse pela decoreba. Na minha sala tem algumas coisas de tradicional ainda, embora eu não fique muito ligada naquilo, embora eu aplique um pouco do construtivismo, mas eu começo assim, eu comecei trabalhando com o nome, naquilo que é real da criança. É Claro que daí eu quero trabalhar as vogais e os encontros vocálicos, daí a partir daí eu puxo pra aquilo que eu quero da criança, né
- 17- Foi escolhido no ano passado, então a gente está com este. Eu utilizo muito pouco, algumas assim... que nem agora a gente vai trabalhar a CASA, então eu já quero envolver tudo aí, o tipo de moradia, tudo, tudo, então no livro eu vou tirar daí o que me cabe a trabalhar, entendeu? Então eu não sigo o livro a risca, nem me preocupo assim em iniciar, digamos assim se eu trabalhei, eu vejo que a criança mais ou menos pegou aquilo que eu queria de conhecimento e não deu tempo de eu trabalhar o livro eu não me prendo muito a isso não
- 18- Eu acho que são, mas não assim.. tem que ser muito curto, nada assim que a criança fique ali, eu acho que a criança precisa, né, que nem tem um caso de uma mãe que ela acha que a criança tá com problema, né com a letra cursiva e ela gostaria que não fosse trabalhado aí eu falei "Olha, eu não vou exigir nada dela, mas eu também não posso deixar né de... tá trabalhando com ela", eu falei assim, de repente eu vou trabalhar uma e outra letra de início, depois o primeiro nome, mas eu não vou deixar de tá trabalhando porque eu acho que tudo é importante, né. O ditado e a cópia, faz parte da aprendizagem. Cópia e ditado, dos encontros vocálicos, Carambei, por exemplo, e a data, uma e outra vez eu trabalhei o nome da escola, mas só em caixa alta. Ditado, só os numerais de 0 a 5
- 19- Em dezembro, assim, eu trabalhei mais a produção com eles, um tema, por exemplo, o lixo, né, a gente vai conversando e eles vão formando, né, conforme o que eles vão falando, eu vou escrevendo no quadro. A gente monta o textinho daí eu passo pro cartaz pra daí eu explorar o que eu quero em termos de palavras, sinais gráficos, essas coisas...
- 20- Esse aí eu trabalhei bastante o ano passado, porque é o dia a dia deles, é o que está mais próximo deles
- 21- Eu acho que, ele aprende com aquilo que está mais próximo dele, o que é mais real, que tenha sentido, que não adianta nada eu pegar um texto de um livro e querer que ele, um exemplo, tem crianças que não conhecem o litoral e daí adiantaria eu ficar lá martelando numa coisa que... ele desconhece totalmente. Tem que partir sempre daquilo que é real né, pra que a aprendizagem aconteça, por exemplo, eles o bairro, a família, a partir daquilo que está pertinho dele, "ah, eu tou vendo isso porque isso..." que nem ontem, por exemplo, né eu fiz com eles uma atividade assim, vamos observar nossa sala, eles observaram, na minha sala eu tenho tudo etiquetado "armário, porta..." e eu pedi pra eles que escrevessem a palavra e desenhassem o nome embaixo, eu acho que é uma atividade assim, que é real, né, aos poucos eles vão assimilando.



22- Ah... com dificuldades, eu tenho uns casos ali, por exemplo, eu trabalhei desde o começo de fevereiro, no começo de fevereiro eu trabalhei a escola. Tudo e o que eu queria, trabalhando as vogais né, através do contexto e tem uns que não assimilaram, então eu acho que aí eles tão com dificuldades, tem uns que não conseguem traçar a letra ainda, não conseguiram definir, né. Por isso que eu estou usando outros recursos, né pra tentar superar essa dificuldade. Os outros, né pareceram ter dominado, dominaram, mesmo, né porque quando eu aplico atividades diversas eles conseguem identificar, tanto as vogais quanto os encontros vocálicos né, eu vejo assim, que tá aí a dificuldade, né, tem que ser repensado e aplicada uma outra forma de exercício mais individual

#### P 08

- 1- Ah, bastante, no começo a gente é bem, né, inexperiente, não sabe nem, buscar as coisas, né, hoje em dia eu procuro em livro, que nem com a 1ª série que eu tou tendo bastante dificuldade né, eu sempre olho naquelas coleções de livros e tiro atividades diferentes. No começo, a gente usava mais aqueles livros e se prendia mais naquilo, né, agora já não, nossa... Ah, eu acho que já vem de casa assim, com uma boa bagagem, né, que nem símbolos eles já conhecem, embora eles não leiam, né, "Nescau", por exemplo, essa semana eu pedi pra eles trazerem rótulos pra mim, mas no mostrar, assim, eles já sabem que é NESCAU, eu acho que aí já tá, né, começando a alfabetização deles, né, apesar de que eles não sabem ler, ele não vai escrever ali, Nescau, mas no escrever ele já... começa em casa, no meio em que ele vive, né. Quando ele começa a descobrir por ele mesmo, quando eles começam a ter novas descobertas daí eles mesmos vão descobrindo, então é por aí que ele vai né, ele mesmo né, como diz lá o Piaget, né, construindo seu conhecimento, eu acho que aí é que ele vai, que não é você dar pronto que ele vai e antigamente a gente fazia isso, né, a gente dava pronto né, eu aprendi assim, o professor dava o B e ensinava BA, BE, BI, BO, BU, dava pronto, que a gente não tinha né, que nem agora a gente trabalha bastante em grupo com eles, que nem eu coloco de 2 ou 3 juntos sempre, mas todo dia muda, né, eles escolhem um colega pra sentar, não tem um lugar certinho e naquele tempo não, né, a gente trabalhava sozinho, né, aprendia, mais não sei como como, né
- 2- Eu acho que ele tem que ter um pouco, né, que nem eu já te falei, incentivo de casa mesmo, né, mas eu acho que precisa, né, eu acho que tem que ter, tipo, usar o caderno, uma noção de espaço, mesmo brincadeira, brincar também, eu tenho um aluno, assim que ele não brinca com ninguém. Esses dias eu fiz uma brincadeira com eles e ele não brinca, não sei se é de casa, se em casa ele já não é acostumado, ele tem irmãos, eu perguntei pra ele se ele tem irmãos, mas em toda a brincadeira que eu dou ele não gosta de brincar, então com certeza não foi desenvolvido com ele quando ele tava na pré-escola o hábito de brincar porque a brincadeira também é importante, né, porque com o colega ele tá aprendendo e ele se isolou sabe e se você olhar pra ele, ele parece uma criança, eu não imaginava que ele não ia querer brincar, eu acho que tudo isso aí é importante, né
- 3- Eu acredito que ali nos 7 anos é, eu tive um aluno com 6, que ia completar 7 quase no último dia, eu tive um aluno no ano passado que ele no último dia do ano ele ia completar 7, ele não teve um desenvolvimento bom, falta de interesse, só queria brincar de carrinho. A mãe também achava que ele não tava maduro pra aprender e agora ele tá fazendo, né, agora ele tá indo bem, só que ele já completou os 7 anos, né, eu acho que o ideal é 7 anos. Tem casos que não, tem casos que a criança aprende com 5 anos tá lendo, né, não sei, mas eu acho que o ideal é 7

- 4- *Eu acho que daria já seria um trabalho mais de pré né, a gente faz no começo, mas não dá tanto, né, eu fiz assim no começo pra cobrir o nome deles, no 1º dia de aula, naquela 1ª semana, daí mais recorte, né, mais o recorte que a gente faz durante o ano, né*
- 5- *A criança tem que ter, no pré tem que ser bem trabalhado pra ter. No caso, eu tenho uns ali que vieram sem pré e não sabem nem pegar ali no caso do lápis, nada, não desenvolve, não sabe copiar, nem o nome, né, ele não consegue fazer, né*
- 6- *A, sim, né, também, eu acho que tudo né, é importante, é que se a criança já desenvolveu, né, já tem noção de direita e esquerda, mesmo ali com as palavras vai ser mais fácil pra ele pegar né, se ele já desenvolveu essa parte vai ser mais fácil pra ele desenvolver até o final do ano, né*
- 7- *No caso o A, mais só com as vogais, assim, no ano passado eu já peguei assim, que eles já tinham, tava no meio do ano, né, aí já tavam ali mais nas dificuldades, né, daí esse ano que eu tou começando, né, eu to no começo, pra mim ainda ta sendo novo, que daí eu não peguei no ano passado desde o comecinho. Esse ano eu trabalhei mais as vogais, né, que nem o AU, EI, esse aí eu puxo mais com eles, que nem eles falaram comigo, que nem o OI, eles falam O I, A U, eles separam, agora no comecinho eles não falam AU, porque A U não tem sentido né, no caso, o AU o som do cachorro, mas assim, por enquanto só com as vogais que eu tou fazendo esse trabalho, né*
- 8- *Ah, eu não sei, eu acho que quando ele ta lendo e escrevendo, ele não vai ler bem corretamente quando ele começar as dificuldades, ele vai precisar de ajuda, mais quando ele estiver lendo CAMPO, ele vai ler CA, daí ele vai tentar, eu acho que daí ele já ta alfabetizado, ele já vai saber se virar sozinho, eles tentam, mesmo que eles não conheçam, que você não ensinou, eles vão tentar*
- 9- *Sabem, né porque se você pedir pra eles escrever o nome, eles vão escrever, n, tantas outras palavras eles já escrevem, né e mesmo se eles estão é, porque eles tem contato com a letras, né, tipo alguma coisa escrita em casa, né, eles já tem, né, mesmo com os rótulos, eles sabem que aquilo ali é uma escrita né*
- 10- *Ah, quando eu tou passando no quadro e ele já ta lendinho na carteira (risos), eu tou passando lá CARAMBEÍ e eles já tão lá CARAMBEÍ*
- 11- *Eu acho que não, os pais estão meio desinteressados nesta parte, né, que nem essa semana eu pedi alguma coisa, que nem os rótulos que eu tou trabalhando, né tem uns que não trouxeram nada, dizendo que a mãe não tem, aí eu acho que é um pouco de desinteresse dos pais, né, porque é claro que tem, né, o que mais tem é rótulo em casa*
- 12- *Ela fez a relação, ela relacionou o desenho com a escrita, ela não sabia escrever, daí ela fez o desenho, mas daí é uma escrita? Não ta errado né?*
- 13- *Ele fez só as vogais, no caso o GATO só o som do A e do O e o TO só o som do O, no caso, mas no BICO, ele não fez a vogal, né, mas daí porque essa diferença daí?*
- 14- *Ela já ta quase, no, é, no nível alfabético, no caso daí? Quase no alfabético, porque só faltou a vogal, né, no óculos, faltou o U*
- 15- *No caso do xinelo é só erro de ortografia, no caso do CH, né, e daí a cazinha eu não sei o que aconteceu ali, então ele só trocou a ortografia, né. Eles fazem bastante assim quando eles tão fazendo texto, né, na 1ª série, né.*
- 16- *Por vogais, eu ensino as vogais, daí depôs eu vou pela palavra daí, no caso, eu vou trabalhar a palavra CASA, né, daí conforme for surgindo eu vou trabalhando*
- 17- *Adotamos, só porque faltou veio só um pouquinho pra cada, nós vamos ver como vamos trabalha ainda porque eu tenho 20 e poucos alunos e vieram 18. Esse livro tem bastante coisa boa pra trabalhar, eu trabalho pra tarefa de casa, pra não precisar ficar passando a tarefa eu mando a*

*tarefinha no livro pra eles porque ali tem no comecinho a tarefinha pra eles,. Com rótulos, é bem bom, o ano passado eu já trabalhei com eles*

- 18- *Se for uma cópia não uma cópia extensa, grande, eu acho importante a cópia, daí no caso vai corrigir estes erros, que nem essas cópias pequenas, pra eles irem, pra encerrar ali e acabar se corrigir, mas não aquelas cópia grande né. O ditado, eu não trabalho muito com o ditado*
- 19- *Agora já no começo não, mais depois, com figuras bastante, tem ali uma história boa que eu tirei de alguns livros, né, com desenhinhos, no começo eu peço apenas com uma frase, aí depois você vai aumentando, mas com desenhos, todos que eu trabalhei foram com gravuras*
- 20- *Eu acho importante porque eles já conhecem bastante, rótulos, sinais mesmo eles sabem bastante né, e os que não sabem eles vão aprendendo com os outros, né e dali mesmo você pode tirar mesmo né, no caso NESCAU, né, você pode trabalhar palavras com N, com C ou outras que tenham ali mesmo nos rótulos, você pode ir trabalhando, né, então eu acho importante*
- 21- *Eu acho que varia, né, tem uns que aprendem mais sozinhos, né e outros já precisam que a gente dê uma ajuda, né, tar mais em cima, pegando mais no pé, tem uns que são meio preguiçosão, meio largadão e tem uns ali que são folgado porque se você não ficar em cima ali, então beleza, tem alunos que precisam de ajuda e outros não*
- 22- *Agora no começo é meio difícil a gente perceber, né, mais daqui um pouco, quando a gente começar a fazer essas... que nem você fez aqui no caso, né, a sondagem, né, daí você vai perceber, né porque daí você vai chamar ele individual porque com o colega ele pode tar copiando, né, e individual eu vou tar percebendo mais individual, no caso uma sondagem eu vou chamar ele pra escrever, né, daí que você percebe que a criança está tendo dificuldade*

#### P 09

- 1- *Ah, desde que, desde o nascimento, pra mim existe desde que você sabe, jardim, jardim, nossa, ela tem uma bagagem, né. Eu acho que, mas é, é como diz, lá na nossa realidade é totalmente diferente porque a gente sabe quando as crianças estão mais, são mais incentivadas, com revistas, jornais, tem crianças que nunca viu o jornal na vida, aqueles já são mais difíceis*
- 2- *Eu acho que sim... daí vai de repente da incentivoção, né, porque os que não tiver... se não tiver contato com a escrita e a leitura das palavras, ele não, não consegue. Tem mais algumas coisa, mas eu na sei.*
- 3- *Que eu vejo tem; por exemplo no jardim eles só querem ter mais contato com brincadeiras, coisas assim, daí quando saem do pré, eles já estão querendo aprender a ler e escrever, a partir dos 6 anos, porque tem criança que ... que falam que tem aquele clique, né, tem criança lá que eu tive 3 anos no jardim e não desenvolveram até agora, agora que tão começando a engatinhar, né. Agora, os que são da idade deles, já tão bem avançados, eu acho que tem, né, ninguém aprende sozinho. Eu acho que não tem idade certa, depende da incentivoção, né, eu acho que incentivoção é tudo pra aprender, da professora*
- 4- *Como assim? É, pronta para, porque a escola quer que o aluno saia alfabetizado, então a gente tenta, as vezes se fala que não pode cobrar tanto, mas a gente tem que exigir o conteúdo, né, a gente tem que preparar a criança, não só pra leitura, não basta só você ensinar ele a ler e escrever, tem que ser uma criança crítica (risos). Eu prefiro porque eu peguei um pré, um pré bem encaminhado, fica bem mais prático pra gente poder trabalhar com eles, eles não sofrem tanto como aqueles que não tem muita base, por exemplo, na leitura, eles não sabendo o alfabeto nada, a gente tem que começar tudo num ponto só, todos praticamente do zero, né e com a criança saindo assim mais preparada do... Eu acho que a coordenação é o principal né, principalmente*

se... eu acho que a criança aprende com coordenação, por exemplo, como você vai dizer, principalmente no caderno né, você pede pra ela escrever no caderno a gente fala pra... eu to sofrendo com isso eu peço pra eles escreverem pra baixo e eles não sabem aonde que é pra baixo, eles escrevem em cima daí, pra eles passar um traço, a gente pede pra eles passar pra baixo, eles não sabem pra onde que é pra baixo, tipo assim, ir pro lado direito, lado esquerdo, e eles não acompanham, eles se perdem totalmente, eles não sabem o que eles tão fazendo, eles vão tentando só copiar né, eles não conseguem entender que é pra baixo. Quando acaba a linha, eles colocarem pro lado esquerdo, eu acho que fica mais difícil, né, pra eles entenderem

- 5-
- 6- É muito importante, saber onde que é direita onde que é esquerda porque senão daí a criança não tem nem noção, né, você dá uma folha grande pra eles e eles não sabem ocupar toda a folha, eles só vão de um lado, por exemplo, eles fazem um desenho bem pequenininho, eles não tem a preocupação de ocupar a folha inteira, eu acho que ninguém... porque eu sempre peço pra eles ocuparem a folha inteira e eles não sabem direito aonde que é, onde que é direita, onde que é esquerda, que nem, principalmente naquela parte que eu falei da escrita, né, ali a gente pede pra eles escreverem pra baixo e não só pro lado direito ou pro lado esquerdo
- 7- Trabalho, eu só trabalho com texto, daí eu vou tentando já eles associar os sons, por exemplo o "AM" que eles falam, eu peço pra eles falarem com o som saindo pelo nariz, daí eles já tão pegando, mas é a primeira vez assim que eu to começando a trabalhar assim. Antes eu trabalhava sem explicar da onde saía o som da... daí eu percebi que eles tavam sofrendo no "N", na final e na consoante, por exemplo, com a vogal eles não conseguiam falar e com o "ão" também, tem gente que não consegue, que não sabia. Mas daí agora como eu mostrei, né quando tem o "N" tem o som de outra vogal, né, daí eles tão pegando, né
- 8- Quando eles tão começando a ler e interpretar o... textinho deles. Dizem, tão falando, né que a partir de que eles tão reconhecendo as letras, que eles tão começando, mas eu pra mim, eles já tem que tar interpretando, escrevendo, né, tentando passar o que eles pensam
- 9- Sabem... porque sempre ta nos outdoors, ta naqueles rótulos que a gente trabalha bastante, mesmo sem saber ler, mas eles já... a coca-cola, o OMO, eles já sabem, tem muitos que já sabem...
- 10- Quando ta decifrando, mas não só de sílabas, mas de falar e ir interpretando as palavras
- 11- Ah, não, na nossa realidade lá é difícil. Tem alguns pais, assim que são mais, já são mais conscientes, né, estes ajudam... eles acompanham, sempre tão olhando o caderno do filho, é, agora os outros, eles levam a tarefa e não sabem, nem fazer, eles não ajudam em nada, eles até atrapalham, né, rasgam folha de caderno pra fazer cigarro... então é bem difícil, né
- 12- Ela interpretou... ligou a palavra com o desenho
- 13- Ele ta no nível... ele sabe, só que não sabe, ela ta acostumada com as letras que ela, que ela ta vendo o som, né, que nem "GA", o "A", "TO" o "O", então, as vogais que ela ta ouvindo o som
- 14- Aqui ela já ta bem, já ta sabendo saber quais os sonsinhos da palavra, só que ela não ta colocando ainda todos os... o nível silábico alfabético?
- 15- Ele escreveu certo porque porque é o som que está sendo pronunciado só que no caso do português tem que ter as regras, né, eu acho que ele acertou, porque é o som que ele ta ouvindo
- 16- Eu começo pela família silábica, não, eu comecei pelas vogais e as junções das vogais, né, daí agora eu vou fazer as silábicas, eles lêem o texto, daí interpretam o texto, eles vão associando a palavrinha com o recorte, ler... desenhos que eu faço, por exemplo do "BA" do barco, pra eles falarem uma palavra que comece com uma sílaba e eu desenho, só que eu desenho cada palavrinha

- 17- Eles tem, mas eu não fico só nele porque eu acho que não tem que ser só ele, tem que acrescentar um outro livro. Eu mesclo as atividades, por exemplo, um texto se ele é cópia, eu pego ele e... daí eu pego os exercícios que eu acho um exercício atrativo, né, que chame a atenção deles e eu pego
- 18- De cópia eu acho que é, cópia e ditado. O ditado você ta vendo se a criança ta desenvolvendo, né e a cópia ele ta... falam que é do capricho, né. Eu acho que é importante pra ele ver a estruturação também. Ah, eu pego... eu não faço que eles... eu pego poesia, ultimamente eu pego a poesia e eu pego aqueles textos, mas não é que faz o jogo de palavras, não aquelas "O BOI BEBEU", eu pego textinhos que tenham alguma, alguma... relação com a vida diária e ditado eu pego, faço também com frases, frases que... eu pego usando os alunos, né, coisas que os alunos ditam, eu não pego frases que...
- 19- Sim, eu pego com gravuras, por exemplo, discuto sobre as gravuras daquele jeito que a... eu quando eu aprendi a professora só mostrava a gravura e não explorava o que tinha na gravura, o que... eu pego e trabalho assim, os tópicos né, mais importantes daí eles vão tentando assim, caminhar
- 20- É, é onde eles tem mais contato, né, se eles tem mais contato, eles já sabem, como o nome também, é a parte que... sempre a gente começa com o nome, né, com ao alunos
- 21- Ah, tem vários modos de aprender.. ajudando lá o coleguinha ele ta... conversando, fazendo cópia, eu acho que eles aprendem mais assim quando a gente ta... uma coisa que incentive ele, não é a gente dando tudo pronto pra ele, eu acho que tem mais emoção, antes quando eu dava folha assim, com tudo pronto eles pegavam e não tinham muito vontade de tentar ler, agora quando eu passo assim no quadro, eles vão é... vão tentando ler, vão perguntando o que está escrito, agora quando a gente dá o texto pra eles, eles não tem muito, eles só olham ali sem muito interesse
- 22- Complicado, quando não... quando você tentou de todas as técnicas possíveis e eles não, não conseguiu aprender o "A", os numerais, as vogais, nada, você já tentou, já esgotou todas as alternativas e ele não aprendeu a ler.

#### P 10

1 – Desde pequeninho né, desde criança, a criança já vai vendo através de figuras, de rótulos, nem que seja só pelo meio assim dela... daí a criança já vem com uma bagagem já, daí a gente já vai ensinando através deste estímulo

2 – Eu acredito, a criança tem que ter assim a maturação, tem que ter a coordenação, ela tem que ter uma memória assim mais desenvolvida, não sei se eu to falando certo, mas eu acredito que ela tem que ter assim, uma base pra ela iniciar, que nem eu peguei agora uma criança que ela não fez o pré e eu tou me batendo com ela, agora os outros que já tiveram assim uma base, né, eles já sabem mais ou mesmo, já conseguem memorizar, mais as coisas mais fáceis, agora esse não, ele ta sendo muito lento e ta percebendo que ele ta tendo dificuldade, né. Eu procuro não deixar ele tão atrapalhado, né, não se bater tanto, mais é difícil

3 – Eu acredito... essa faixa entre 5,6,7 anos. Eu acho que assim forçar a criança é um erro né, a gente lógico, no prezinho a gente mostra tudo pra criança. Se a criança vai, tudo bem, agora forçar não, eu acho que mais ou menos essa faixa é um idade ideal pra começar a alfabetizar

4 – Prontidão? Eu acho que, eu acho que assim, a parte que a criança já ta madura, né, eu acho que a partir daí o professor já pode trabalhar, né na... Ah, quando ela começa, quando ela começa a distinguir as coisas assim, ela sabe os rótulos, assim, ela... a gente sente assim na criança, né, quando ela... até a

própria coordenação dela, a fala dela, quando ela começa a contar uma historinha com começo, meio e fim, sabe, você, é, você dá um desenho pra ela pintar e ela pinta aquele desenho ou começa a contar historinhas, já quer escrever, aquela criança que mesmo não sabendo escrever, já quer escrever. Eu acho que isso que é chamado de prontidão, né

5 – Ah, é importante né porque daí vai aprender as letras, vai pegar no lápis, né, eu acho isso muito importante e é muito importante trabalhar isso na criança. Muitos pais não dão... não é só a pré-escola ou o jardim, né, que são trabalhadas essas áreas, mais, tipo na 1ª série e isso aí dá, dá uma diferença, né, porque daí a criança não sabe recortar, não sabe por onde recortar, daí já se bate, daí você dá um trabalhinho, daí você tem que dar outro trabalhinho e ir explicando.. isso aqui é assim, às vezes você tem que pegar na mão da criança, então isso aí pra uma 1ª série já complica um pouco, isso aí é básico. Não é predominante pra criança aprender porque tem criança assim, que não tem coordenação motora fina e elas, elas sabem ler, é lógico que na hora de escrever elas se batem um pouquinho, na hora de fazer as coisas assim, é importante mais não é essencial

6 – É importante, é importante porque assim, tipo as letras né, no caso o “b” com o “d”, aonde que tá, tipo assim, a posição deles, eles tem que saber o lado: Ah, faço a barriguinha pra cá ou faço a barriguinha pra lá, então essas coisas eles tem que saber né, essa parte, porque tudo é trabalhado no pré, na pré-escola, né, eu trabalho um pouco, falo, tipo uma introdução, mas é algo rápido, não é como é trabalhado na pré-escola, como eu trabalho na 1ª série, né. E eu acho que isso daí é importante

7 – Trabalho, eu trabalho, tipo assim, eu dou um... eu dou uma... letra né, eu faço tipo uma brincadeira com eles, tipo assim, eu vou falar uma palavra e a palavra que eu falar com esta letra vocês vão bater palmas, daí eu dou uma letra, tipo CASA e FLOR, daí eles batem palmas, DADO e FADA, daí eles batem palmas, são coisas assim que eu trabalho com os sons, né. O “B”, daí eu coloco a mão na frente na boca, daí sai o som, na garganta, e assim que eu trabalho...

8 – Eu, bem... eu não considero assim alfabetizado, eu acho que é um começo... eu acho que isso aí eles vão conseguir anos bem mais, bem mais... alfabetizado pra mim é ter sabendo assim interpretar os textos né, eles começam assim, mas aquela maturidade assim pra interpretar textos assim, eles ainda vão conseguir lá pela 3ª ou 4ª série, então já é um... eu começo a alfabetização deles, né, mas eu não considero só ler e escrever... A interpretação é importante, eles lêem um textinho e saber o que significa naquele textinho, mesmo que seja uma musiquinha, mesmo que seja uma base

9 – Sabem, porque a gente sempre faz uma sondagem, né, a gente pergunta sobre rótulos, a gente trabalha com rótulos, né, aí eles já sabem o que é o OMO o que é a COCA-COLA, no ônibus, eles sabem o que está escrito, mesmo que eles não saibam, não sabem assim escrever, mas eles sabem o que, que tá escrito, eu acho que assim, mais pela forma, né, eles já sabem

10 – Lendo? (...) quando eles pegam um livrinhos pra ler e eles não me chamam, eles começam a ler aqueles livrinhos assim, por eles, daí eles: Ai, professora, aconteceu isso e isso e isso, sabem, começam a contar a historinha e você sabe que ele leu aquela historinha e eu acho que aí que eu considero que ele está lendo, ele ler o texto e estar interpretando o texto, é assim que eles lêem

11 – Ajuda muito, principalmente aqueles que dão estímulos, né, que compram livrinhos, eu tenha alunos que chegam, né: Ah, meu pai comprou este livrinho, porque não precisa nem pensar... é aquela criança que vai embora, né... ela deslancha, joguinhos, joguinhos ajudam muito, tem pais que dão isso de presente pros filhos, isso é muito importante, o alfabeto móvel, aqueles bem bonitinhos.

12 – Eu entendo que ela não escreve ainda, mas pelo menos ela entendeu o que você disse, ela não sabe escrever, ela fez uma interpretação da minha fala, que já é um bom sinal pra começar a leitura né, é uma escrita por símbolos

13 – Ali ela colocou as consoantes, aqui as vogais, ah, já é um começo, né... é... ela já tá aprendendo os sons das letras pelas sílabas, pelas vogais, a importância das vogais, das consoantes... porque bem, aqui ela entendeu que foram as vogais, mas ela já entendeu que a gente precisa usar as vogais nas sílabas, então já é um bom começo

14 – (...) a gente diz o semi-alfabetizado, né, tá na parte silábica, é semi-alfabético, né que fala, mas já é um bom começo, né, GELADEIRA é uma palavra grande né, mas ele já usa o GLDIA, ela não usou o R, mas já é um bom começo, é um pulo pra ela escrever alfabética

15 – Ela interpretou como que ela fala, eles não entendem que a escrita é diferente da fala, né, isso aí é uma coisa que eles vão entender mais tarde. Bem, eu não consideraria um erro da criança, eu mandaria ela arrumar, né, a ortografia correta, mas eu não consideraria um erro, é um tipo de escrita

16 – u começo pelas letras, eu começo pelas letras. A alfabetização mesmo de... mas como eu misturo assim, tipo, trabalho através de textos, musiquinhas, charadas e muitas coisas, então eles vão tendo noções das outras letras também. Aí eu vou, uma ou outra... procuro não misturar as letras muito parecidas, ou que tem sons parecidos, procuro, né, distanciar um pouco elas, né, mas é por aí, pelas vogais. Eu trabalhei com o A da aranha, falei sobre a aranha, falei das utilidades da aranha, daí eles fizeram uma aranha, na música mesmo, eu fiz eles procurarem a letra A, depois eles fizeram a letra A. Então é música, texto e daí eu pego a letrinha separada, eu começo com o todo também né, é bem legal

17 – Sim, adotei. Bem, eu procuro... eu dou uma atividade prática com eles, trabalho com o alfabeto móvel com eles, depois eu parto pro livro. O livro, assim, eu dou uma atividade assim, e vou de carteira em carteira porque tem uns que não tiveram pré e tem dificuldade. Eu procuro primeiro trabalhar uma atividade prática e depois eu parto pro livro, uso algumas atividades, atividades que eles tão maduro assim, atividades que eu sei que eu explicando um pouco eles conseguem fazer até o finalzinho

18 – u considero importante. Cópia? Copiar musiquinhas, o ditado eu dou geralmente para fazer uma avaliação, pra eu saber como eles estão né, é... faço ditado assim, normal. As vezes eu digo as vogais pra eles ou senão eu digo uma vogal assim e digo pra um aluno: Vai lá no quadro e procure a letrinha tal, eu faço, não faço só aquele ditado só na folha, entendeu, eu sempre faço com eles, sabe LOTO? Que está a palavra aqui do lado no quadradinho, aí eu digo essa palavra e eles tem que fazer um XIZINHO no quadradinho, é várias formas que eu uso, mas é um ditado, né

19 – Agora no começo com a 1ª série é coletivo, individual ainda não, às vezes, eu mostro uma figura, né, ou as vezes o livro tem uma figura e eu começo a conversar com eles sobre a figura, daí eles vão falando, falando, daí eu começo a falar: Vamos escrever o que vocês falaram, daí eles vão escrevendo as partes mais importantes, né

20 – É importante, né, porque é uma coisa que eles já sabem mais ou menos né, e é um tipo de coisa que dá pra você iniciar daí a escrita deles, né, eu falo pra eles que é importante eles saberem ler e escrever, né. Eu falo que nem aquela placa do cão, né: Imaginem se um dia você não sabe ler, né, daí você entra na casa e tem o cachorro, né, pra eles saberem a importância deles saberem ler, né, decodificar, né, saber o que está escrito. Daí conto a historinha que daí você tá dirigindo um carro e daí você não sabe ler a placa, daí causa um acidente e converso com eles, daí eles sabem a importância de saber ler e escrever porque tem muitos pais que não incentivam e daí tipo assim, a criança vai fazer até a 4ª série daí acabou, então eu acho importante explorar a importância de saber ler e escrever, eles devem saber pra que, né, aonde utilizar

21 – (...) o aprendizado ele não é uma coisa do dia pra noite, ele vai por etapas, vai de você falando todo dia até que dá um estalo, né, eles memorizam, né, aprendem aquilo pra eles mesmo, eles vêem o significado, é tudo uma coisa gradual assim

22 – É quando eu falo uma coisa e ele interpreta diferente, como no caso, eu pedi um sol e ele faz uma flor, ela tá com alguma dificuldade, porque daí ele não entendeu o que.. coisas simples e ele não entendeu, interpretação errada.

P 11

1 – Quando a criança está alfabetizada quando ela consegue entender o que ela escreve, né quando ela tenta escrever palavras, ela tenta ler ali o que ela fez, né, porque as crianças... a produção de textos que elas fazem, a gente pega pra arquivar, né pra olhar no final do ano. Daí o ano passado a gente também tava com a 1ª série e eles fizeram um ontem de rabiscos, com letras soltas, então, ele não sabia o que ele tava escrevendo, escrevia mas não entendia o que ele escrevia, né, e depois no final do ano eu comparei com os textos que eles fizeram e eles já entendiam o que tinham escrito, então eles já estavam alfabetizados, né. A primeira escrita da criança é um tipo de alfabetização porque ele tá achando que ele tá escrevendo alguma coisa, letras, né

2 – Maior contato com material, não seria? A gente vê, a gente percebe que a criança que tem o maior contato com o material escrito, por exemplo, quando em casa os pais vêem sempre jornal, vêem revista, vêem os pais escrevendo alguma coisa, uma conta, né, eu acho que assim a criança tem maior interesse por aprender, tem mais motivação praquilo. Você pode ver, as crianças que não tem muito contato, eles vêm na escola, mas é só ali, né, de início a criança não tem nem interesse, por que eu aprender? Pra que eu aprender? O porque de ler... Todos tem chance de aprender, porque ele pode não ter contato fora da escola, mas tem na escola, né

3 – Não, tem criança que mesmo que não seja alfabetizada no pré, eles aprendem, né enquanto que outras que já tiveram contato tem mais dificuldade

4 – Eu acho que não porque eu tenho criança que fez pré no caso e que, não sei se ela já tem uma dificuldade maior e ela tá sendo condenada, sabe, nem de contar, nem de cores, eu até já conversei com a supervisora. Eu fiz tarefa com ela sobre cores, ela misturou todas as cores, quantidades e eu tenho uma aluna que não fez pré, não se preparou e ela reconhece cores, né...

5 - É importante, eu até percebo por mim, eu não fiz pré, eu morava na zona rural e eu tinha uma letra horrível, grande sabe, enorme, feia, feia mesmo, eu acho que faz parte: Eu não fiz pré, não trabalhei com os códigos, lá, eu acho que ajuda bastante. É indispensável? Eu acho que não, porque eu aprendi, né, mas ajuda bastante na organização dos trabalhos, no saber montar o caderno, no escrever, no lado certo que é a escrita, né

6 – Eu acho que sim, pelo uso do caderno, não só pela lateralidade, pela letra, eu acho super importante

7 – Trabalho até a posição da língua, né, no caso o T, a língua onde fica o T, o A, o som das vogais, também, né que o A pode ser ã também com assento, trabalho

8 - Quando ele está lendo, entendendo né o que... que nem eu falei lá, determinada palavra, né ele entende, por exemplo, se eu coloco lá BOLA e ele fala BÔLA, ele não entendeu ainda né... é quando ele tá entendendo o que está lendo

9 – Sabem porque eles tem bastante contato né e .. tipo, nome de lojas, ele pode até não ver em casa, o pai trabalha, mas ele vai pra creche, eles vêm desde pequenininho, né

10 –

11 – Ajudam... é, quando eles querem ajudar... eu tenho notado que de uns tempos pra cá eles são mais interessados... vir na escola assim eles não vêm, mas a gente percebe pelas tarefas de casa. Tem alunos que chega em casa, nem nunca abrem a mala é sinal que nem eles nem os pais tem interesse as vezes eles ficam a tarde toda em casa, os pais chegam tarde.. as vezes nem olham no caderno, do jeito que chegam volta a tarefa.



12 – Ela entendeu o que era pra fazer, né, ta certo, é uma forma de escrita também, né

13 – Ela ta no caso no silábico, né e é interessante, eu tou vendo aqui pelos meus, eu tou fazendo algum ditadinho e eu peço pra eles escrever uma palavra, né, por exemplo, PATO, eles escrevem o A e TO el;es escrevem o O

14 – Aqui também já houve maior progresso porque ela já ta vendo as consoantes. Ela ta percebendo algumas sílabas completas, né, PA, e TO, ela escreveu o T e não o O, é um tipo de escrita, né

15 – Aqui eu acho que daí ela já vai tar alfabetizada, aqui é só o domínio da ortografia, que com o tempo se corrige

16 – Eu começo com as vogais, só que eu não jogo o A sozinho lá, né, você sabe que eu parto dos textinhos, né, eu pego lá uma poesia, trabalho e peço pra eles me mostrarem uma determinada letra, mostro o traçado das letras corretas no quadro, digo pra eles... chamo um por um e... só que eu não jogo o A sozinho, né, como antigamente, daí eu escrevo palavras com A, faço desenhos com eles. Antes eu achava assim que se eu ensinava algumas letras o V, tinha que usar só aquelas palavras, né, não usava outro tipo de letras, eu achava que eles não iam saber. Agora eu uso outro tipo de palavras, nem, com o desenho do lado.

17 – Sim, eu uso esse livro, eu acho ele assim bem bom, já faz uns 3 anos que eu tou com ele, e nele tem bastante recortes, colagens, né e isso eu uso bastante porque ele começa com rótulos ali pra... a história da escrita, o tipo das letras e eu trabalho daí em estêncis, em folhas, trabalho no quadro e trabalho com o livro também, não só o livro eu mando pra casa, né. As vezes eu deixo direto na mala, porque eles gostam das quadrinhas que tem no livro né, eles tão sempre lendo, né, BATATINHA QUANDO NASCE, eles já conhecem, eu deixo direto na mala deles pra eles terem contato em casa

18 – De ditado eu acho mais importante, eu uso ditado. Por exemplo, é... nome de animais pra ditar pra eles, número 1, eu vou mostrando ou também se eu quero fixar uma letra, daí eu passo lá o alfabeto no quadro ou as sílabas no quadro, daí eu vou mostrando, vou ditando, né, primeiro eu espero aqueles que já conseguem fazer e os que não conseguem eu vou mostrando no quadro pra eles irem aprendendo. A cópia fica mais naquela parte que eles copiam as atividades do quadro também né, porque se passar só folha, folha, folha, daí eles não vão, na 2ª série eles vão ter problema ou da 3ª em diante né, eles não vão conseguir copiar do quadro, mas cópia mesmo igual era antes de dar texto pra casa, esse aí eu não faço a não ser as palavras, né, tomar leitura de determinadas palavras, eu colo no caderno, daí eles vão copiar, né

19 – Este ano eu tou pensando que eu vou fazer bem mais né, eu já pedi pra supervisora xerocar uns textinhos com seqüência, né. Esta semana eu já tenho uma atividade preparada, uma produção de texto e quero ver se pelo menos uma vez por semana, inclusive no livro deles também tem mais assim... sem a seqüência, mas daí eu pensei assim, pelo menos aqueles que não conseguem escrever, vão organizar no caderno a historinha, daí vai ficar mais fácil

20 – Eu acho muito importante... é importante porque é uma coisa que eles conhecem, tem contato, né, rótulos..., eles podem ver lá o NESCAU, mesmo que não reconheça o E, né, as letras, mas eles sabem, né. Eu trabalho com eles até o livro deles tem

21 – A partir do momento que ele, que ele reconhece as letras, né, assim ele vê como ele pode e... tentando usar o que ele tem, né, por exemplo, os rótulos, as placas, como eles, né, para o reconhecimento das letras, né, porque daí ele vai entender.

22 – Através das avaliações que eu faço com eles, né, de... de leitura deles, eu tomo assim, quase que diariamente com eles no quadro, eu reviso, né, aquilo que eu já trabalhei ante, por exemplo, as letras, eu dito no quadro, eu vou até ditando pra alguns, né ou quase, pra todos, eu já percebo, né, aqueles que não tão conseguindo escrever, no dia-a dia, né

P 12

1 – Bom... eu acho que desde sempre né, eu acho que desde que a criança começa a ter entendimento das coisas, mesmo através da televisão, ela conhece a COCA-COLA, ela sabe, olha lá e sabe que é COCA-COLA, ela vê um cartaz e já sabe que é COCA-COLA, né e outros tantos tipos de propaganda, ela já identifica, por mais que não saiba ler, ela já identifica, então, eu acho que começa aí

2 – Olha, eu tou tendo uma experiência nova que eu tou trabalhando com a 1ª série a tarde né e eu tenho 3 aluno que não tiveram pré, eu acho assim, que eles tão desenvolvendo, que nem ontem a gente pegou ele... e eu achei assim... mesmo eu tenho percebido que a gente tem dias que eles tão caminhando, ele tá caminhandinho, a gente sente aquele interesse, aquela empolgação quando ele lê alguma coisa, vogais, tudo mais, então eu acho assim que desde que a criança tenha, digamos, interesse, isso já basta, basta que eles sejam estimulados pra isso, então, eu acho que eles tem condições

3 – Eu acho que não porque eu já tive... de certa forma sim e de certa forma não.. vou te explicar porque, porque eu tive assim experiências... eu tive uma sobrinha que foi babá educativa de uma criança e ela trabalhou desde os dois anos... o método... eu não lembro agora o nome do método, mas ela, a mãe já trabalhava desde o berço, desde a criança pequena e depois, né, a minha sobrinha pegou ela com mais ou menos dois anos, ela tinha todo esse processo, mas ela já mostrava letras, assim nos cartazes as letras, com bolinhas de cores, sabe assim... então desde aí.. trabalhar as letras e tudo mais... Mais por outro lado, essa criança se tornou estressada, ela chorava muito, ela, ela não dormia direito, então gerou-se nela um estresse devido as atividades dela porque ela não, claro que ela tinha os momentos de brincar, de casinha, de não sei o que, a minha sobrinha, montava o quatinho dela, pintava, fazia do quatinho dela uma festa junina, enfim.. então... só que essa criança também teve o seu lado negativo, então eu acho assim que, criança tem que ser criança no seu tempo certo, ela tem que aproveitar essa parte infantil porque eu acho que tudo faz parte, ela precisa saber brincar, ela precisa desse amadurecimentos, desse tempo pra ela ser alfabetizada. Eu acho que por outro lado ela precisa desse tempo.

4 – Eu acho que a criança ter que estar assim... porque a criança é tão certa assim, ela dá informação, né, então tudo o que você passar tanto de ponto positivo quanto de negativo ela vai pegar. Eu acho que é necessário, apesar de que nem eu falei assim com você, daqueles alunos que não fizeram pré e tão caminhando, né, então eu acho assim, que depende da criança, uns precisam, tem uma dificuldade maior, precisam desse período preparatório, desse período e outros não, então depende do aluno

5 – Olha, é importante, eu acho, né, porque se a crianças não tiver coordenação, ele vai ter mais dificuldade, né, só que se ele tiver uma coordenação maior, ele vai ... ser mais fácil pra ele. **É indispensável?** Não, eu acho que não, né porque não necessariamente vai precisar a aprendizagem dele da coordenação. A aprendizagem tá na cabeça. Se ele começou a aprender, se desde o começo ele viu as letras, viu os outdoors, então ele também vai começar a aprender

6 – Será que é importante? Eu acho assim que tudo faz parte, ele tem que estar, por exemplo, assim, tem que ter uma certa relação, tem que tá sabendo o que ele tá vivendo nessa situação, ele tem que ter um... uma definição, né, porque senão ele também acaba perdido. Mais pra se situar, até mesmo a organização do caderno, pra ele entender esse tipo de coisa, a frente, atrás, esse tipo de coisa que no começo ele tem dificuldade, mas depois ele vai aprendendo

7 – Sim, sempre dando ênfase no som das palavras pra eles, por exemplo, assim BEEEE, o som das letras, TTTEEEEE, então a gente destaca o som das letras

8 - Bom, daí se você for falar na alfabetização propriamente dita, eu acho que daí quando ele tá alfabetizado aí realmente eu acho que quando ele tá escrevendo, tá lendo, produzindo algum tipo de textinho, né, eu entendeu que seja assim

9 – Já sabem né... porque eu acho assim que... eu até tava lendo um texto esses dias que quando pra a criança quando ela entra na escola, não sabe, não conhece letras, enfim, né, ela vê símbolos, ela não tem aquele entendimento... pra ela aquilo ali é um símbolo e daí depois, na medida que ela vai conhecendo, daí ali, quando ela vai pra casa e vê uma placa que ela ta conhecendo, aquela letra já ta lá, e o resto ela vê em símbolos outra vez e assim foi acontecendo até que ela conheceu todas as letras. A partir do momento que a professora foi mostrando pra ela, foi trabalhando com ela, ela foi tomando conhecimento das letras

10 – Ah, a gente toma leitura sempre né e daí através da... eu como é uma experiência nova que eu to tendo agora, né, 6 anos trabalhando com 3ª série, trabalhei com 1ª há muito tempo atrás, 1 ano só, também, então eu tive quase nada de experiência, né. Então agora pra mim é tudo muito novo, apesar de eu estar gostando porque é gratificante porque cada coisinha que eles lêem a gente fica... então eu acho... assim que a gente ta sempre tomando leitura e eu acho que é uma coisa que... Veja uma situação como a minha que é uma 1ª experiência, que eles tejam lendo, então a gente ta sempre tomando leitura deles pra saber se ele ta conseguindo assimilar o que a gente ta passando. É quando eles não são só lendo, mas fazendo as atividades e a gente percebe que eles tão conseguindo fazer as atividades já

11 – Eu acho que nem todos, né. Eu acho que os que ajudam da maneira que eles sabem, do pouquinho que eles sabem, ah, não pode deixar de fazer tarefa, então eu acho que essa é a situação deles mesmo. Eu acho que os pais ajudam mais assim mesmo na tarefa e não ficam realmente preocupados se o aluno está realmente aprendendo, mas no sentido de fazer mesmo a tarefa. Mas pra leitura é difícil, ontem mesmo eu dei uma tarefa pra eles escreverem algumas palavras com a letra B assim, e eu falei, vocês vão fazer, vão ler esta palavra, peça pra mãe ajudar, pro irmão, pro pai, pra quem for... peça pra ajudar vocês a ler e eles então vão aprendendo mais

12 – Ela assimilou o que você quis dizer, né, ela não grafou a palavra, mas ela assimilou o que você quis dizer. Ela tem conhecimento do que é que você quis dizer. Ela interpretou.

13 – Ela tentou escrever da maneira dela né, ela de certa forma também... ela não grafou perfeitamente, mas de certa forma, ela tentou, da maneira com que ela entendeu, mas ela... Eu tou até com um textinho já rodado também a tarde pra eles escreverem um texto, sabe, de acordo com as figurinhas, ali, com os desenhos e fazer um texto pra gente arquivar pra ver então o que que eles vão escrever, da maneira deles, do jeito deles pra eles interpretar aquilo que eles entenderam ali através da escrita do jeito deles. E daí no final do ano eu vou fazer a mesma história e ver o que que deu, o que que mudou

14 – Da mesma forma, ele já melhorou, claro, já tem um número maior de letras, então aqui o conhecimento dela está um pouco mais a frente

15 – Aí é uma questão de ortografia, né, isso aí ele vai adquirir com o tempo, que vai do professor mostrar pra ele, né, pra ele procurar no dicionário: Veja se está certo assim mesmo, eu acho que isso aí é uma coisa que persiste nas 5ª s, nas universidades a gente vê isso. Eu acho que não é tão grave o problema, é claro que a gente vai conversar com o aluno, mas que aí já não é tão grave assim... pois troca de letras, um erro ortográfico assim que é complexo

16 – Oh, a gente... a gente parte do texto né pra apresentar uma letra pra criança, é claro, a gente tem em mente o que a gente quer, né. A gente normalmente começa pelas vogais, é sempre assim apresentando, até porque eu entendo assim que a gente apresentando as palavras ali, as sílabas e eu acho que as vogais são as principais. A gente sempre ta apresentando o texto, parte do texto, então a gente tira dali o que você quer trabalhar, né

17 – Tem o livro na escola que já foi escolhido, a gente tem o livro, só que a gente não segue fielmente ele, a gente tem outros meios, outros recursos, a gente não fica muito detido ali. Uma que nem dá mesmo, né, não tem tudo o que a gente quer ali, tudo o que a gente acha que tem que ter

18 – não... eu acho que cópia é mais assim pra que eles tenham a... noção de parágrafos, assim, né, de, de que eles precisem assim de... tudo faz parte, né e também, pra ele aprender um pouquinho, mas pra organização, né, pra ele ter noção, mais a cópia por simples cópia não. Raramente eles fazem cópia, mas a cópia... as atividades que a gente passa no quadro de certa forma é um tipo de cópia, né, a gente passa as atividades no quadro lá e eles tão copiando, tão fazendo uma cópia, eles tão copiando sempre. Ditado raramente, de vez em quando... você dita palavra por palavra e pede pra eles escreverem no caderno.

19 – Com certeza sim, é bastante importante né, para as crianças, a gente ta sempre trabalhando isso desde a organização de idéias, né, assim, não só a produção escrita no caso, mas a produção mental, puxando, fazendo com que ele produza alguma coisa em pensamento, já começa a ser uma produção de texto, né, então a produção escrita é depois uma consequência. O que a gente vai fazer é entregar um desenho e pedir para a criança escrever o que ela entende no desenho.

20 – Sim, é muito importante, é importante porque ta aí, é do mundo que ele vive, né, então ele tem que saber interpretar os símbolos, os desenhos, ele tem que saber fazer

21 – Ah, eu acho que a criança o professor tem que dar todo o subsídio pra criança aprender, né, ele tem que dar todo o apoio, desde material didático, jogos, desenhos, até mesmo um a fita de vídeo, né, então são coisas que o professor possa fornecer a ele, são todos subsídios pra ele aprender até ele chegar na aprendizagem, não é uma coisa bitolada, que tem que seguir todo um padrão. Você tem todo um leque que você possa fazer uso dele, então aproveitar isso tudo

22 – Ah, você percebe pelo caderno mesmo, você vi olhar, você vai ver que ele não ta escrevendo direito as palavras, é, também, eles assim como... que nem ontem, quando eles ficam assim, eles ficam te olhando, eles ficam procurando em cartazes, então, aí você percebe a dificuldade.

## REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de (et al). **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ALENCAR, Eunice M.S. Soriano de (org). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- AZZI, Roberta G.; BATISTA, Sylvia H. S.; SADALLA, Ana Maria F. **Formação de professores: discutindo o ensino da psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.
- BANKS- LEITE, Luci (org). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARDIN, **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BECKER, L.S. **A pesquisa na pós-graduação**. Blumenau: Acadêmica, 1999.
- BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais competências?** 2ª ed . Porto Alegre: Artmed, 2001, p.55-66.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais da estimulação precoce**, 1998. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia , Universidade de São Paulo.
- BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação: Alfabetização**. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia nacional de livros didáticos**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial do Congresso Nacional**. Brasília, p.58, 20 dez. 1996.

BRITTO, Sulami Pereira. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante**. 3ª ed ampl e rev. São Paulo: Papirus, 1989.

CAGLIARI, Luis Carlos. O respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, A.G.S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

COELHO, Maria Teresa; JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARQUESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDEIRO, Maria Helena. **Towards the undersanting of the alphabetic principle**. London, 1999. Doctoral Thesis – Institute of Education, University of London.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico da rede municipal de ensino de Curitiba: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública**. Curitiba, 1998.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de M.R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

ELLIS, Andrew. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAINGOLD, Nadine. De estágio a especialista: construir as competências profissionais. In: **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.119-134.

FAVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G.V. **Linguística textual: introdução**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (coords). **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia. **Cultura, escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Gondin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. Em SINCLAIR, Hermine. **A produção das notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

FIORAVANTI, Carlos. Cartilha. **Revista Nova Escola**. Ano xi, n º 97, out 1996, p.8-15.

FONTANA, Roseli A. C. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCA, José Quadros. **Destros e canhotos**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 4ª ed (rev e amp). Porto Alegre: Mediação, 1995.

GOODMAN, Yetta M. (org) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODMAN, Yetta (org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODMAN, Ken. **Introdução a linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, Keneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOUGH, P.B.; LARSON, K.C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS (org). **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: didática do nível pré-silábico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática**. São Paulo, 2001. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel da habilidades lingüísticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 3, set /dez 2002, p.247-259.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

IMBERMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.



KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sonia. **Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v.70, n ° 165, maio/ago, 1989, p.189-207.

LA TAILLE, Yves (et al). **Teoria psicogenética em discussão**. São Paulo: SUMMUS, 1989.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Unicamp, 1995, p.25-31.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Preparando a alfabetização**. São Paulo: EDICON, 2001.

LEWIN, Zaída G. Uma incursão na zona de desenvolvimento proximal: o resgate da organização dialógica. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993, v.8, n ° 2, p.387-400.

LOPES, Wanda Rollin Pinheiro. **A caminho da leitura: preparação da criança para a aprendizagem da leitura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

LOPEZ, Rafael Ernesto. **Introdução a psicologia evolutiva de Jean Piaget**. São Paulo: Cultrix, 1977.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1995.

MARUNY CURTO, Lluís; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000 a.

MARUNY CURTO, Lluís; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler: materiais e recursos para sala de aula**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000b.

MATOS, Junot. **Do professor reconstrutivista ao professor construtivo**. Revista da educação, n ° 102, 1997, p.77-86.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluno aprendam conteúdos escolares? In: **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p.79-122.

MEDNICK, Sarnoff A. **Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização.** São Paulo: Pioneira, 1987.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graças N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Antonio Manuel. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: EDICON, 1997.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

PERFETTI, Charles A.; HOGABOAM, Thomas. Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. **Journal of educacional psychology.** Pittsburgh. V.67, 1975.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). **Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Psicologia da criança.** 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1978.

RAPAPPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RAUEN, F.J. **Roteiros de investigação científica**. Santa Catarina: Unisul, 2002.

REGO, Lúcia L. B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: FDT, 1995.

RIBEIRO, Vera Mazagão. **Ensinar ou aprender: Emilia Ferreiro e a alfabetização**. São Paulo: Papirus, 1993.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: ArtMed, 1998.

SALVADOR, César Coll (org). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPIERI, R.H. **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill, 1998.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SÉRKEZ, Ângela Maria Batista; MARTINS, Sandra Mara Bozza. **Trabalhando com a palavra viva: a sistematização da língua portuguesa através do texto**. Curitiba: Renascer, 1996.

SHARE, D.L. Phonological recording and self-teaching: sine qua non of readins acquisition. **Connition**. v.55, 1995, p.151-218.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cutrix, 1982.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STANOVICH, Keith E.; CUNNINGHAM, Anne; FEEMAN, Doroty. Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: a longitudinal study of first-grade children. **Journal of educational Psychology**. Vol. 76, 1984.

SOLÉ, Isabel. **Estretégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever**. México, 1989.